

La majoria de llibres de Virus editorial es troben sota llicències lliures i per la seva lliure descàrrega. Però els projectes autogestionaris i alternatius, com Virus editorial, necessiten un important suport econòmic. En la mesura que oferim bona part del nostre treball pel comú, creiem important crear també formes de col·laboració en la sostenibilitat del projecte. Subscriu-t'hi!!

La mayoría de libros de Virus editorial se encuentran bajo licencias libres y para su libre descarga. Pero los proyectos autogestionarios y alternativos, como Virus editorial, necesitan de un importante apoyo económico. En la medida en que ofrecemos buena parte de nuestro trabajo para lo común, creemos importante crear también formas de colaboración en la sostenibilidad del proyecto. ¡Subscríbete!



https://www.viruseditorial.net/es/editorial/socios


ENSAYO

Ani Pérez Rueda

LAS FALSAS ALTERNATIVAS

PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y NUEVA EDUCACIÓN

PRÓLOGO DE MARINA GARCÉS





Título:
Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación

Edición y maquetación: Virus Editorial
Corrección ortotipográfica y de estilo: Paula Monteiro González
Diseño de colección: Silvio García-Aguirre y Pilar Sánchez Molina
Diseño de cubierta: Virus Editorial
Ilustración de cubierta: Mar Estrama

Primera edición: marzo de 2022

ISBN: 978-84-17870-12-6
Depósito legal: B-3666-2022



Virus Editorial i Distribuïdora, SCCL
C/ Junta de Comerç, 18, baixos
08001 Barcelona
Tel. / Fax: 934 413 814
editorial@viruseditorial.net
www.viruseditorial.net

ÍNDICE

A mi hija Irene, de quien siempre se puede esperar lo mejor

El compromiso, pues, atañe a todos. Quien diga «yo no puedo hacer nada» está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distinta, es una lucha que a todos compromete.[1]

El educador no inculca la ideología dominante porque lo intente expresamente, sino porque no la percibe como tal. Porque él mismo es prisionero, sin saberlo, introducirá a los jóvenes en su prisión. Porque él está integrado, será integrador. Su apoliticismo será la razón principal de su eficacia política.[2]

1. Jesús Palacios: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (6.ª ed.), Laia, Barcelona, 1984, p. 644.
2. Giulio Girardi: *Por una pedagogía revolucionaria*, Laia, Barcelona, 1977, p. 57.

PRÓLOGO
CAPITALISMO ALTERNATIVO

Cuando el capitalismo ha convertido todo lo alternativo en su bandera, tenemos un problema. El problema no es solo de captura o de cooptación. Ya sabemos que el capitalismo lo recupera todo y lo convierte en mercancía. El problema es de confusión. Y actualmente la verdad se combate con confusión. El engaño es demasiado débil, porque puede desmentirse. Cuando el acceso al conocimiento y a la información es tan amplio como en la actualidad, al poder político y mediático no le basta con manipular. La gran arma ideológica de nuestros tiempos es la confusión. Todo puede decirse, pero los lenguajes se funden y las mismas palabras pueden estar avalando realidades contrarias y antagónicas.

En el caso de la educación, la situación es especialmente desorientadora: los proyectos educativos más neoliberales son los que han adoptado de forma más abierta conceptos, prácticas y valores que formaban parte del repertorio de las pedagogías críticas, revolucionarias e, incluso, anarquistas o libertarias. La escuela neoliberal presenta sus propuestas bajo un discurso antiautoritaritario, antijerárquico, antitradicionalista y a favor del libre desarrollo del alumnado, poniendo en primer término la felicidad, la realización personal, la cooperación y la creatividad. Las aulas se abren, las figuras docentes acompañan,

los espacios colectivos se comparten y se discuten, los proyectos de aprendizaje se implican en su entorno… Cualquiera diría que la escuela-Google va a realizar el sueño de dos o tres siglos de pedagogías radicales.

Esta ambivalencia es la que Ani Pérez explora en este libro, que es el fruto de su trabajo de tesis doctoral. Pone la investigación al servicio del cuestionamiento y de un pensamiento que no es fácil. Parte de la necesidad de desenmascarar lo alternativo como valor del capitalismo neoliberal, pero no con el fin de santificar ni idealizar una herencia libertaria, sino para mostrar cómo son sus propias ambivalencias las que han sido tan útiles para el paradigma ideológico actual. Es un libro valiente, en este sentido, porque no se contenta con lamentar una pérdida ni con denunciar un «robo»: nos obliga a pensar por qué son las pedagogías libertarias las que han servido tan eficazmente a la revolución neoliberal.

La revolución neoliberal es una renovación pedagógica sin movimiento social, un desmantelamiento institucional sin nuevas formas de institucionalidad, una movilización de las clases sociales sin lucha de clases. Es ese viento que lo cambia todo para afianzar mejor un sistema que necesita dinamismo, creatividad, aspiraciones y movilidad. Siguiendo la lógica que Marx ya analizaba en el *Manifiesto comunista*, hace que todo lo sólido se desvanezca en el aire y, si no lo consigue, hace que sea percibido como un obstáculo para el libre desarrollo personal y para las oportunidades de cada individuo. Su fuerza no se basa solamente en el dinero que reparte, invierte y promete, sino sobre todo en un consenso borroso del que es difícil escapar, porque se sustenta en críticas y formas de valoración, en aspiraciones y en nociones con las que cuesta mucho estar directamente en desacuerdo. Son como una telaraña ideológica que lo abraza y, como decíamos, lo confunde todo. Los elementos de esta estrategia de la confusión son muchos, pero se concentran, creo, entre tres ejes de cuestiones: los modelos de gestión, la relación entre aprendizaje y conocimiento y el sentido del cambio pedagógico.

Redefinir lo público

Los proyectos pedagógicos de la educación neoliberal nunca especifican si son públicos o privados. Crean un régimen de indistinción en el que todo el valor se sitúa en el carácter innovador de sus propuestas y en la eficacia de sus resultados. Da igual si se aplican en un centro público de alta complejidad y grandes niveles de segregación social o en un centro privado destinado, por ejemplo, a estudios de alto nivel o muy especializados. No distinguen entre lo básico y lo específico, entre derechos y servicios, entre la educación como una práctica social y la educación como un producto clientelar. Cuando se denuncia la privatización de la educación es importante tener presente este primer efecto de confusión. No se trata, simplemente, de que el mercado (Iglesia católica incluida) fagocite los negocios y los beneficios de la actividad educativa. Lo importante es que nos olvidamos de que la educación, en las sociedades democráticas, es junto con la sanidad el principal compromiso que define el sentido de lo público. Es, o tendría que ser, la vanguardia de la vida colectiva, allí donde se definen y se comparten los conocimientos, los valores de convivencia y los derechos colectivos. En cambio, para el paradigma actual, lo público ejerce de «resto»: es decir, lo que llega donde al mercado no le interesa llegar. Lo que repara y reconduce lo extraviado, lo pobre, lo lento, lo defectuoso (estamos hablando de vidas humanas y de sus trayectorias).

¿Cómo definir hoy lo público, frente a esta situación confusa? Es interesante la mirada que nos ofrecen las posiciones de las pedagogías anarquistas o libertarias en sus distintos momentos o contextos históricos, porque no dan por supuesto que público sea simplemente sinónimo de «estatal». Si el Estado es la institución que defiende unos determinados intereses de clase, entonces la escuela que se define como pública solo por ser de titularidad estatal no es necesariamente una escuela pública. Esto está pasando hoy, cuando el mismo sistema público reproduce con su funcionamiento competitivo y selectivo mecanismos de segregación social que precisamente tendría

como función deshacer y revertir. Lo público no es un régimen de propiedad: es un sentido y una finalidad de la institución y de la acción colectiva. El mundo libertario ha ensayado, bajo distintas formas, modos de entender la organización en ese sentido y por ello no es casualidad que movimientos sociales y culturales herederos de los planteamientos libertarios sean hoy parte de los más radicales defensores del carácter público de lo público. Parece una contradicción pero no lo es. Pienso que una primera actitud que defender desde la herencia de las pedagogías anarquistas es poner a prueba el sentido público de nuestras instituciones públicas.

Conocer para aprender

El giro pedagógico actual promueve una idea de aprendizaje vacío de contenidos. Estos han dejado de importar porque, siendo disponibles en tiempo real a través de la tecnología, solo importa aprender a moverse ágilmente y con criterio en ese nuevo entorno. Es una idea falaz que contrapone los procedimientos (el cómo) al contenido (el qué), como si pudieran separarse y, más grave aún, como si se pudiera aprender sin saber nada. Es una obviedad: aprender es aprender *algo* y únicamente sabiendo *algo* podemos aprender más. Sin embargo, las obviedades no siempre triunfan y la guerra contra los contenidos se ha desatado. De nuevo, convoca imaginarios contrapuestos: desde la eficacia empresarial, centrada hoy en la gestión de proyectos, sean de lo que sean, hasta posiciones antiautoritarias que parten del cuestionamiento de los saberes establecidos, de la crítica a la ciencia hegemónica y de la visión del ser humano (especialmente del niño o niña) como un ser espontáneo, libre y destinado a la felicidad. De nuevo, la combinación de paradigmas produce un cóctel de difícil digestión porque reduce las posiciones a dos: la defensa o la crítica de un supuesto viejo y rígido academicismo burgués y occidental al que atacarían hoy tanto los alternativos como los emprendedores, mano a mano.

En este ámbito de cuestiones, las reflexiones de Ani Pérez en este libro son interesantes porque muestran parte de los errores en los que han caído las posiciones libertarias y que hoy forman parte de este magma. La cuestión central es la siguiente: ¿hasta dónde necesitamos ser dirigidos, en algún sentido, para aprender? Proponer temarios, recibir pautas de comportamiento, tener horarios o hábitos, recibir evaluaciones, del tipo que sea... todas estas prácticas son dirigistas y autoritarias y, por lo tanto, coartan la expansión de nuestra libertad ¿o todo lo contrario? Las pedagogías libertarias han ensayado estos métodos espontaneístas, pero también aquellos más racionalistas y cientifistas, incluso, que partían de la idea de que la igualdad depende del igual acceso a los conocimientos más avanzados del propio tiempo. Ya sea para criticarlos, para cambiarlos o para rehacerlos, sin conocimiento no hay posibilidad de intervención en la propia sociedad. Actualmente, el foco emotivista y el procedimental están dejando a oscuras esa posibilidad y la libertad se confunde con una libre expresión de los propios sentimientos. Incluso los anarquistas más espontaneístas ya descubrieron que no hay espontaneidad que no esté ya mediada por los valores de la sociedad de la que formamos parte y que, por lo tanto, lo que parece más libre muchas veces puede ser lo que mejor nos invite a repetir y a reproducir lo existente. Una segunda actitud que se desprende del aprendizaje con las experiencias libertarias es, por lo tanto, rescatar sus debates en torno a las paradojas del anticientifismo y del culto a lo espontáneo y lo feliz, y actualizarlos en nuestro contexto de saturación cognitiva y tecnológica para no caer en la trampa de la falsa ingenuidad.

Renovar, ¿para qué y para quién?

El frenesí renovador, innovador y transformador se ha apoderado del mundo educativo, pero al mismo tiempo cuesta percibir en qué consisten realmente estos cambios. La irrupción de las tecnologías digitales en las aulas y en las vidas de maestros

y alumnos parece haberlo cambiado todo, pero seguramente ha cambiado más nuestra manera de vivir el ocio y las relaciones sociales que el sentido mismo de la educación. Por otro lado, las estructuras reales de la institución educativa no cambian: la toma de decisiones, la división profesional por grados, la segmentación de los alumnos por años y por niveles de consecución de etapas, su progresivo abandono, la segregación social que implican... y, con todo ello, la jerarquía de saberes más o menos valorados en el sistema disciplinar que sigue organizando el mapa mental (y laboral) del sistema educativo. Un ejemplo: se priorizan las emociones y la felicidad, pero las artes, la literatura, el pensamiento, la ciencia básica o el conocimiento real del medio natural y social en el que vivimos siguen marginados en los planes de estudio y en su valoración social.

Cuando la innovación se convierte en un fin en sí mismo, sin contar con la pregunta del ¿para qué? y, sobre todo, ¿para quién?, la renovación pedagógica deja de ser una práctica social y se convierte en una actividad profesional y mercantil. ¿Puede haber renovación pedagógica sin luchas sociales y sin organizaciones que las vertebren?, nos pregunta Ani Pérez en su libro. Ese era el «invento» anarquista: organizaciones transversales que, sin reducirse a la unidad del partido, articulaban desde la luchas sindicales de los trabajadores hasta la educación, la sanidad, el consumo o la redefinición de la familia y de los afectos. En esa trama viva de las organizaciones de base, se ensayaba una transformación de cada uno de los ámbitos que era, al mismo tiempo, una lucha general por cambiar la sociedad.

Hoy es difícil de imaginar un equivalente de esa situación. Hay muchos colectivos que se movilizan y que participan, de manera concreta, en los espacios educativos, pero o bien son proyectos muy específicos o bien son movimientos que parten de la reivindicación concreta de determinados colectivos y grupos sociales. Quedan reducidos, así, a la fragmentación de un mercado de productos o de una sociedad de demandas parciales. Frente a ello, la tercera y última actitud que este libro nos invita a imaginar, de la mano de la experiencia libertaria, sería entonces la necesidad de vincular los desafíos pedagógicos actuales

con los de su contexto social y cultural, de tal manera que cada problema no pueda ser reducido a una demanda particular que solo el mercado o el Estado puedan finalmente subsanar.

Deshacer la confusión

Una de las muchas definiciones posibles de «aprendizaje» podría ser, hoy, la adquisición de esos conocimientos y habilidades que nos permiten, ante todo, deshacer la confusión respecto a algún asunto relevante. Quizá no hay aprendizaje más urgente hoy, para todos, pero también para quienes nos dedicamos al viejo (sí, es viejo) oficio de enseñar. Enseñamos no porque tengamos el conocimiento, sino porque lo ponemos a disposición de aquellos que podrán volverlo a cuestionar. Esto implica, también, cuestionar nuestra propia posición en un sistema que cada vez más se legitima a sí mismo contra sus profesionales: maestros, profesores, educadores, monitores, pedagogos, etc. Para ello, no hay que caer en la trampa de protegernos del viento neoliberal defendiendo nostálgicamente un presente que ya es pasado. La mejor defensa de la educación es criticarla mejor, con más argumentos y más radicalmente. Mirar al pasado, como ha hecho Ani Pérez, es una estrategia eficaz, cuando nos da herramientas y problemas no resueltos que nos permiten leer y entender mejor el presente al que nos enfrentamos e imaginar con más valentía el futuro que deseamos.

INTRODUCCIÓN

... ni el pensamiento ni las acciones son nunca una hazaña individual; siempre beben, forman parte, de un ecosistema que se cultiva entre muchas.[1]

Hay muchas maneras de escribir los resultados de una investigación. Digo esto ya desde el comienzo para que no se lleven una decepción quienes hayan leído otras tesis y no encuentren en el índice de esta los apartados esperables: marco teórico, objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Entiendo las impresiones que esto puede causar porque yo también empecé a investigar con un montón de ideas preestablecidas sobre la forma correcta de proceder —que eran las de la investigación empírico-positivista— y entendía que todo lo que no encajara con ella debía de ser poco serio. Tardé mucho tiempo en comprender que todos esos mandatos me estaban encorsetando hasta el punto de no poder moverme por mi objeto de estudio: cada vez que algo nuevo me interesaba, me obligaba a apartar la mirada y me aferraba a mis primeros objetivos y preguntas, convencida de que tenía que ceñirme al plan inicial. Al final, decidí no hacerlo y

1. Manos Invisibles: «Investigación militante», s. f., bit.ly/3otStuK.

espero poder convencer a quien me lea de que aquella fue una buena decisión, que no está en absoluto reñida con el trabajo riguroso.

También quiero poner sobre aviso, a quienes esperen encontrar cifras, gráficos y tablas, de que en esta investigación no hay estadística. A la hora de estudiar el tema, me ha interesado mucho más poner algunos fenómenos sobre la mesa para tratar de comprenderlos y analizar las relaciones entre ellos. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que no se hayan recogido datos. Más bien al contrario: no sabría diferenciar los tiempos que han sido de investigación de los que no porque en los últimos siete años de mi vida no he dejado de observar, escuchar, leer y pensar sobre el tema. Aunque al principio creía que mi trabajo de campo se limitaba a las casi treinta horas de entrevistas que hice a acompañantes y familias de escuelas libertarias, en cuanto me liberé del yugo del plan inicial entendí que no cerraba los ojos y los oídos cuando apagaba la grabadora. Por eso, además de aquellas veinticuatro entrevistas, podría enumerar incontables conversaciones con compañeras, largas visitas a bibliotecas y librerías de segunda mano, cientos de lecturas, decenas de actividades de formación, continuos debates en redes sociales y unas cincuenta charlas para compartir reflexiones y someterlas a discusión en centros sociales, sindicatos, ateneos, encuentros de formación y universidades. Esto es lo único que puedo intentar cuantificar y, como podéis ver, tampoco sirve para medir.

Quiero advertir también de que, cuando llega el momento de redactar el texto final, una decide qué le parece pertinente citar, qué incluye de manera indirecta en su reflexión y qué omite, a veces por razones éticas y otras para construir un hilo conductor que tenga sentido: no siempre se trata de contarlo todo. Sé que para algunas eso puede restar credibilidad a lo expuesto, pero asumo el riesgo con la esperanza de que aun así se perciba la honestidad y el cuidado con los que he escrito el libro. La tarea ha sido complicada porque empecé a investigar desde la idealización, considerándome entonces anarquista y casi con la intención —entonces no reconocida— de hacer propaganda, y como militante me resistí mucho a hacer autocrítica sobre el

movimiento libertario. Después comprendí que la traición habría sido no reconocer los errores; así que ojalá se perciba que en este texto, con todas sus limitaciones, subyace la mejor de las intenciones.

Para terminar esta introducción, vuelvo a la cita con la que la abría. No puedo dejar de recordar que en estos años me he sentido a menudo perdida, atascada, estresada, hasta el punto de considerar seriamente el abandono. Y lo habría hecho de no ser por la generosidad de todas las personas que me han ayudado en estos años, especialmente la de mis directoras de tesis, Bianca Thoilliez y Rocío Garrido, que llegaron en el peor momento y se quedaron cuando más las necesitaba. Ojalá pueda devolver con este trabajo al menos una parte de todo lo que yo he recibido.

EL NEGOCIO DE LA INNOVACIÓN Y LAS ALTERNATIVAS

El neoliberalismo ha colonizado nuestras vidas produciendo tanto cambios estructurales como nuevas subjetividades y ha sido especialmente destructivo con todas aquellas esferas de lo colectivo desde las que se podía ofrecer lucha y resistencia. Lo educativo no ha sido, por supuesto, una excepción y hemos vivido años de mercantilización de la educación en forma de recortes, de desprestigio de la escuela pública y de sus docentes, de revalorización de la privada innovadora y de difusión de discursos pedagógicos alineados con los intereses del mercado. Nico Hirtt sintetizó esta mercantilización escolar en tres ejes.[1] En primer lugar, se trata de formar trabajadores de acuerdo con las exigencias actuales del mercado que, según nos dicen, ya no requiere de trabajadoras obedientes, pues para optar a un puesto de directivo en alguna moderna empresa se ha de ser emprendedor y creativo, y disponer de inteligencia emocional y de capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo. Tampoco se necesitan ya trabajadoras especializadas en una sola tarea ni muy formadas en un único campo: nos dirán que

1. Nico Hirtt: *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, CAUM, Madrid, 2001.

lo deseable es ser flexible, resiliente y polivalente, que en otras palabras quiere decir «no saber mucho de nada y estar dispuesta a pasar de un puesto precario y poco cualificado a otro». Cabe preguntarse, y sobre esto hablaremos más adelante, a qué tipo de familias se dirigen estos discursos y de qué manera afectan a las demás. El segundo eje que menciona Hirtt es la educación de consumidores, uno de los objetivos de la intromisión de las grandes empresas de telecomunicaciones en la escuela pública, que donan materiales tecnológicos con la convicción de que se convertirán en necesidades de consumo a largo plazo y participan como agentes legitimados en el diseño de políticas públicas. En tercer y último lugar, los sistemas escolares públicos se han abierto al mercado, permitiendo a las empresas privadas sacar tajada. De este modo, han quedado sujetos a lo que aquí llamaremos «el negocio de las soluciones»: quienes provocan la sequía son los mismos que se acercan después, cuando la sed es inaguantable, a vendernos el agua, que en este caso además está envenenada.

Así, tras un deterioro progresivo y planificado de la escuela pública, esta vive hoy dos procesos que Ball y Youdell han denominado «privatización exógena» y «privatización endógena».[2] La primera, quizá la más conocida, es aquella por la que se permite al sector privado participar en la educación pública ofreciendo sus servicios o comercializando sus productos en ella. En cambio, la privatización endógena supone la incorporación al sector público de ideas y prácticas propias del sector privado; es decir, se empuja a la escuela pública a comportarse como una empresa. Para ello, se recurre a mecanismos como las evaluaciones externas de calidad, que obligan a las escuelas o incluso a los sistemas educativos a competir entre sí. No olvidemos que, en un contexto de globalización, la educación se ha convertido en una mercancía internacional con la que los estados compiten para posicionarse frente al resto y en un elemento que es estimado en función de su valor de intercambio en lugar de por su

2. Stephen J. Ball y Deborah Youdell: *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Universidad de Londres, Instituto de Educación, Londres, 2007.

valor intrínseco.[3] Si a esto le sumamos la aparición de la nueva gestión pública, muy ligada a las políticas de rendición de cuentas y al traslado de la responsabilidad del Estado a las escuelas y a los individuos —con la consiguiente renuncia a un Estado de bienestar—, el margen que se le ofrece a las iniciativas privadas es amplísimo y el escenario no resulta muy alentador.

Sin embargo, hay quienes hacen lecturas más optimistas y reciben con entusiasmo las críticas a la escuela pública, a la que describen como anticuada o convencional, e incluso encuentran en su deterioro una oportunidad para transformarla. La mayoría de ellos ya no hablan, eso sí, de «renovación pedagógica» —un término acuñado desde los movimientos sociales y que se extendió en el marco de la lucha antifranquista—, sino de «innovación educativa», un concepto que ha acabado desplazando al anterior gracias al empuje mediático que ha recibido. A fuerza de ensalzar todos sus potenciales beneficios, los medios de comunicación de masas han incorporado la innovación educativa en el imaginario colectivo como un elemento progresista y necesario para actualizar una escuela de la que, según nos dicen, ya nada sirve. Lo que no mencionan es que la innovación está estrechamente vinculada a las dinámicas de «destrucción creativa» que caracterizan a las sociedades de consumo y que el negocio de la innovación educativa es tremendamente lucrativo y toma multitud de formas:[4] cursos, talleres, libros, materiales curriculares, nuevas tecnologías, adaptación de espacios escolares y un largo etcétera. Como afirma Jaume Carbonell:

> *La innovación es un concepto polisémico que se presta a múltiples lecturas en función de quién lo utiliza, en qué contexto tiene lugar y a qué finalidades responde. Toda*

3. Ulf P. Lundgren: «PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, n.º 2, 2013, pp. 15-29; Ball y Youdell, *Privatización encubierta en la educación pública…*, *op. cit.*

4. Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Ferrández: *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017.

> *transformación educativa y social de signo emancipador incluye un componente innovador pero no todo proceso innovador supone una transformación. [...] Porque la innovación se asocia, con frecuencia, a desarrollo o adaptación del sistema capitalista; a novedad o producto de temporada; a modernidad y actualización educativa; a cambios cosméticos o a simples mejoras parciales. Se pone el énfasis en los aspectos metodológicos —cómo lo hacemos— y se olvida o se relativiza el sentido de la educación —por qué lo hacemos—.*[5]

Del mismo modo, la Associació de Mestres Rosa Sensat advierte de que estos «nuevos» cómos responden fundamentalmente a lo que los medios y la opinión pública demandan, y aparecen desvinculados de cualquier intención pedagógica y política transformadora.[6] El hecho de que términos como «trabajo por proyectos», «competencias para la vida», «aprender a aprender», «educación emocional», «inteligencias múltiples», «creatividad», «trabajo cooperativo», «metodologías activas» o «aprendizaje basado en problemas» hayan pasado a formar parte del lenguaje común asociado a la innovación educativa no es una muestra de progresismo, sino la señal de que el capitalismo necesita de la introducción de estos cambios en la escuela para perpetuarse. Esto, que en algún momento pudo simplemente sospecharse, hace años que se revela sin disimulo. De ahí que apenas nos sorprendan ya declaraciones como esta del «experto en educación» Marc Prensky: «Lo que se está haciendo ahora no es suficiente ni para los niños, ni para los empleadores que buscan gente que innove».[7] Tampoco nos extrañan afirmaciones como la siguiente, publicada en un periódico digital progresista: «Según Rasfeld, hacer que un alumno le preste atención a un

5. Jaume Carbonell: «¿Innovar o transformar?», *El Diario de la Educación*, 22 de mayo de 2019, bit.ly/3CgMVt9.
6. Associació de Mestres Rosa Sensat: «Una perspectiva (escolar)», *Perspectiva Escolar*, n.º 395, septiembre-octubre de 2017, pp. 2-3, bit.ly/3Ci8gT0.
7. Josefina G. Stegmann: «Lengua y Ciencias están en internet, los jóvenes tienen que hacer cosas prácticas», *ABC*, 1 de marzo de 2017, bit.ly/3vJZfzL.

maestro durante cuarenta y cinco minutos y, después, castigarlo por hablar con un compañero durante el ejercicio no solo queda totalmente desfasado con los requisitos actuales del mundo laboral sino que, además, es contraproducente».[8] El descaro es aún mayor cuando tratan de hacer pasar por respeto a la infancia lo que en realidad responde a exigencias empresariales.

Por otra parte, el descontento con la escuela tradicional y la búsqueda de otras opciones han promovido una explosión de proyectos de educación alternativa, una etiqueta que se ha utilizado como comodín para designar la diversidad de experiencias educativas no convencionales.[9] Sin embargo, aunque la mayoría de ellas comparten algunos elementos centrales, como la confianza en la bondad innata del ser humano o el rechazo de la instrucción directa, dentro de lo que conocemos como «educación alternativa» coexisten experiencias muy diferentes. Por ello, con la intención de definirse más, las distintas escuelas alternativas han optado por dos estrategias: o bien se han vinculado a un modelo muy concreto —Montessori, Waldorf o Reggio Emilia, entre otros—, con su propia metodología, sus materiales y su terminología, o bien han utilizado etiquetas menos estancas, como «respetuosas», «antiautoritarias», «activas», «vivas», «vivenciales», «democráticas», «libres» o «libertarias». En general, se trata de calificativos bastante vagos, difícilmente delimitables y que ofrecen pocas referencias de sus bases ideológicas, por lo que es frecuente que coexistan bajo una misma etiqueta proyectos sin ánimo de lucro que orientan sus esfuerzos a la transformación social junto con escuelas que funcionan como empresas. Esta confusión se acrecienta al hablar de «educación libre» pues, como veremos en el segundo capítulo, el término se ha utilizado para hacer referencia a una gama muy amplia de experiencias, entre las que se han incluido tanto proyectos anarquistas como escuelas con discursos y

8. Philip Oltermann: «Así es la escuela de Berlín que pone de cabeza el sistema educativo alemán», *eldiario.es*, 10 de julio de 2016, bit.ly/30TodRE.
9. José Contreras Domingo: «Una educación diferente», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, 2004, pp. 12-17; Jaume Trilla: «La crítica a lo establecido y la práctica transformadora», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 428, 2021, pp. 50-54.

prácticas abiertamente neoliberales o incluso ultraliberales y son estas últimas las que con mayor facilidad prosperan en el contexto actual. Como afirma Trilla,[10] el hecho de que una experiencia se denomine como «alternativa» no le confiere automáticamente valor añadido alguno ni es garantía de calidad. La misma preocupación comparte García:[11] escuelas innovadoras en las que lo único que se ha hecho es comprar unas *tablets*, en las que lo primordial es satisfacer las demandas de las familias y donde solo importa hacer caja a costa de desvirtuar el trabajo de muchas maestras comprometidas a lo largo de la historia.

Josefa Martín Luengo, la que fuera coordinadora pedagógica de Paideia —la escuela anarquista con mayor trayectoria en el Estado español—, también advirtió de que podíamos convertirnos en disidencia controlada si, en nuestro anhelo de alternativas, no manteníamos una actitud de alerta: quienes analizan los movimientos sociales para disminuir o distorsionar las manifestaciones contra lo establecido bien pueden estar potenciando y manipulando las alternativas para que se reduzcan a un barniz de modernidad que nada transforme. Y a continuación añadió:

> *En nuestro país, sin ir más lejos, están proliferando en los últimos años muchas escuelas que bajo variados tintes se manifiestan como «otra educación» al margen y/o en oposición a las ya enunciadas estatales y religiosas; pero nuestro optimismo debe ser prudente, porque ¿esas escuelas suponen una verdadera alternativa a la educación existente? ¿o son simplemente una gama de colores que ocultan la perpetuidad del sistema? Para poder clarificar este punto, tenemos que centrarnos en las ideologías. Ya que no existe educación sin un fin, ya que no existe educación sin una ideología, si ésta es la misma que la globalización demanda ¿qué progreso, qué avance, qué alternativa supone? [...] En todo caso, sí consideramos importante aclararnos y saber de qué hablamos. En lugar de meter en el mismo saco todas las ofertas que se ofrecen, debemos intentar discriminar aquellas que verdaderamente van contra los sistemas establecidos de aquellas que ofrecen alternativas pedagógicas pero no estructurales.*[12]

10. Trilla, «La crítica a lo establecido y la práctica transformadora»..., *op. cit.*, pp. 50-54.
11. Almudena García: *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*, Litera, Albuixech, 2017.

No conviene, por tanto, caer en la ingenuidad de abrazar acríticamente la innovación educativa y las pedagogías alternativas. A pesar de los esfuerzos que muchos dedican a mostrarlas como un medio para la emancipación, ambas forman parte del sentido común neoliberal. En las próximas páginas, compartiremos algunos de los argumentos que nos llevan a afirmar esto.

El filantrocapitalismo benefactor

> *La escuela del futuro ya se ha empezado a construir y no la están pensando los estados ni las comunidades, sino las grandes empresas de comunicación y los bancos. No tiene paredes ni vallas, sino plataformas* online *y profesores las veinticuatro horas. No le hace falta ser excluyente porque será individualizadora de talentos y de recorridos vitales y de aprendizaje. Practicará la universalidad sin igualdad: una idea en la que tenemos que empezar a pensar porque será, si no lo es ya, la condición educativa de nuestro tiempo.*[13]

En su polémico libro *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández describen las amenazas —algunas

12. Colectivo Paideia: «Monográfico Escuelas Alternativas», *A Rachas. Boletín de la Escuela Libre Paideia*, Mérida, 2012, p. 5, bit.ly/3EohcqK.
13. Marina Garcés: *Nueva ilustración radical*, Anagrama, Barcelona, 2017, p. 62.

más evidentes y otras más desapercibidas— de la extensión de la ideología neoliberal y advierten:

> *La escuela pública se encuentra ahora mismo en el centro de un huracán neoliberal que amenaza con arrasarla por completo y convertirla en otra cosa. Hay toda una serie de instituciones al servicio de los intereses del capital internacional empeñadas en convertir todo el sistema educativo en un negocio rentable. A nivel mundial, la educación representa un presupuesto anual de más de un billón de dólares, unos cincuenta millones de trabajadores en el sector y una clientela potencial de mil millones de alumnos y universitarios. Se trata de un pastel demasiado jugoso como para que el capital privado, ávido de «liberar» nuevos mercados, lo deje pasar.*[14]

No obstante, Paqui Ruiz, Pepe Narváez y Juanma Silva temen que los enormes beneficios directos que el negocio de la educación reporta a las empresas sean

> *... ridículos en comparación con lo que supone la creación de una nueva persona [...] orientada a la productividad, a la competencia, a la cooperación para generar riqueza que otras acumulan y presta al consumo patológico [...] individuos dóciles [...] que no pueden rebelarse porque no son capaces ni siquiera de imaginar otra realidad no dominada por las relaciones de carácter mercantil.*[15]

En la misma línea, Julio Rogero, histórico militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), señala que las grandes corporaciones (bancarias, de telecomunicaciones, farmacéuticas, etc.), que han visto la oportunidad de negocio en la

14. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, *op. cit.*, p. 71.
15. Paqui Ruiz, Pepe Narváez y Juanma Silva: *Desmontando la escuela neoliberal*, MRP Aula Libre, Aragón, 2016, p. 49.

escuela pública y que necesitan de esta para la creación de un nuevo sujeto, sujetado al individualismo y al consumo, han penetrado en el espacio público creando sus propias fundaciones de cara más amable que las corporaciones por las que velan.[16] Estas fundaciones, revestidas de una apariencia altruista que les concede una tramposa legitimidad, se dedican a señalar los problemas de la escuela —sin responsabilizar nunca a quienes han expoliado lo público— para después proponer y vender soluciones en forma de innovaciones que se presentan con un disfraz progresista, pero que han sido diseñadas al servicio de las empresas con las que mantienen estrechos vínculos, como abordaremos más adelante.

Evidentemente, estas críticas se han dirigido con mayor dureza a la escuela pública y a sus docentes, a los que se acusa en el mejor de los casos de desfasados, y en el peor, directamente de vagos. La privada y la privada concertada se presentan, en cambio, «como las instituciones que se adelantan, preocupadas, respondiendo a lo que los alumnos y la sociedad necesitan y obligando a la pública a reaccionar agónicamente».[17] En esta campaña de estigmatización, han participado muy activamente tanto medios progresistas como conservadores, que han hecho pasar la defensa de la innovación por una postura de consenso. En los primeros se han publicado, por ejemplo, artículos publicitarios como este que anunciaba la reforma de las escuelas concertadas de los jesuitas: «No podemos resignarnos a retroceder veinte años la red pública mientras la fracción más innovadora de red privada ha apostado por asaltar los cielos y ganar el futuro».[18] Como ejemplo de lo que han publicado los segundos, este fragmento en el que la innovación aparece como una razón de peso para elegir escuela y en el que, además, el porcentaje de

16. Julio Rogero: «La cara oculta de la innovación», *El Diario de la Educación*, 10 de septiembre de 2019, bit.ly/3jIkCwl.
17. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, *op. cit.*, p. 200.
18. Xavier Martínez-Celorrio: «El modelo agotado de secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas», *eldiario.es*, 10 de marzo de 2015, bit.ly/2XPTUKH.

familias interesadas que se menciona resulta a todas luces desorbitado:

> *En cuanto a los métodos de estudio, los padres ya no se conforman con las fórmulas tradicionales de enseñanza, un 88% busca centros que integren en su formación técnicas de innovación educativa (*flipped clasroom *[sic], inteligencia emocional,* mindfulness*, aprendizaje colaborativo,* gamification...*) que permitan a los niños abrir su mente a nuevas posibilidades y potencien sus conocimientos en un entorno altamente tecnológico y en constante transformación.*[19]

Como resultado, la innovación se ha convertido en un mandato asfixiante y a menudo falto de sentido para el profesorado y en una nueva vía de segregación por la que se ha puesto a competir a los centros, que no pueden permitirse quedar atrás si quieren sobrevivir. Las fundaciones, que han señalado insistentemente los problemas de la escuela pública, hacen su aparición estelar ofreciendo sus servicios para solucionarlos: mediante la crítica y la propuesta han marcado la dirección del cambio y han allanado el camino a lo que diversos autores han llamado «filantrocapitalismo», «neoliberalización filantrópica» o «gobernanza filantrópica».[20]

Es cierto que la filantropía burguesa no es un fenómeno nuevo.[21] No obstante, Geo Saura alerta sobre dos nuevos peligros: en

19. S. F.: «¿Qué valoran los padres a la hora de elegir colegio?», *ABC*, 31 de marzo de 2016, bit.ly/3ElTziw.
20. Mathew Bishop y Michael Green: *Philanthrocapitalism. How the Rich Can Save the World*, Bloomsbury Press Nueva York, 2008; Geo Saura: «Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa. La red global Teach For All en España», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 9, n.º 2, 2016, pp. 248-264, bit.ly/2ZB3Us3; Stephen Ball y Antonio Olmedo: «Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities», *Critical Studies in Education*, vol. 54, n.º 1, 2013, pp. 85-96, bit.ly/3w2bd85.
21. Ya en 1845, Engels escribía: «¡Como si al proletariado le fuese de utilidad que vosotros le chupéis la sangre hasta la última gota, para poder ejercitar vuestros pruritos de vanidosa y farisaica beneficencia, y mostraros ante el mundo cual potentes benefactores de la humanidad, cuando restituís al desangrado la centésima

primer lugar, en los estados capitalistas contemporáneos la interacción entre organismos públicos, fundaciones filantrópicas y compañías privadas en espacios de gobernanza es cada vez más intensa; en segundo lugar, a diferencia de las acciones de los filántropos clásicos, que ofrecían grandes cantidades de dinero a ONG y fundaciones pero permanecían «detrás» de sus donaciones, los nuevos filantrocapitalistas aplican los métodos de sus éxitos monetarios para gestionar la donación y su direccionalidad así como la creación de políticas, por lo que se han resituado «delante».[22] De este modo, no solo se benefician a costa de negociar con bienes comunes, sino que marcan las agendas políticas en asuntos tan diversos pero relevantes como el sistema educativo, el cambio climático y el medioambiente, el desarrollo económico de los países pobres o los conflictos bélicos, siempre desde la aceptación incuestionable del capitalismo.

Muchos consideran que estas colaboraciones entre fundaciones y sector público tienen también como fin —último pero primordial— colocar una máscara humanitaria a las empresas capitalistas y convencer de su función social al servicio de la creación de empleo y del bien común.[23] Se trataría, por lo tanto, de hacernos creer que la expansión del capitalismo, un «capitalismo de rostro humano», será la solución a los problemas sociales, al tiempo que se oculta que el objetivo de los filántropos es el de aumentar su nicho de mercado en todos los lugares del planeta. En palabras del magnate Bill Gates:

parte de lo que le pertenece!» (*La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Júcar, Madrid, 1979, pp. 249-250).
22. Saura, «Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa...», *op. cit.*
23. Para hacer referencia a esta vertiente social, se ha acuñado el término «responsabilidad social corporativa» (RSC), que alude a la responsabilidad que tienen las empresas de contribuir activa y voluntariamente a la mejora social, económica y ambiental con el objetivo fundamental de aumentar su propia competitividad y su valor en el mercado. Quizá la explicación más clara la encontremos en estas palabras del antiguo secretario general de la ONU Ban Ki-moon: «Tenemos que pasar de la responsabilidad de los negocios al negocio de la responsabilidad» (septiembre de 2008). Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, *op. cit.*

> *El capitalismo ha mejorado la vida de millones de personas, algo que es fácil de olvidar en un momento de gran incertidumbre económica. Pero ha dejado fuera a miles de millones más [...]. Los gobiernos y las fundaciones sin ánimo de lucro tienen un papel irreemplazable en ayudarlos, pero tardarán demasiado tiempo si tratan de hacerlo solos. Son principalmente las corporaciones las que tienen las capacidades para hacer que las innovaciones tecnológicas funcionen para los pobres [...]. Necesitamos nuevas formas de llevar* [sic] *a muchas más personas en el sistema —el capitalismo— que ha hecho tanto bien en el mundo. Hay mucho todavía por hacer, pero la buena noticia es que el capitalismo creativo ya está con nosotros.*[24]

Sin embargo, cuando se pretende mercantilizar la solidaridad y obtener la máxima rentabilidad del dinero invertido en caridad, ya sea gracias a la publicidad de esas acciones, a la apertura de nuevos nichos de mercado, a la ingeniería fiscal en torno a sus fundaciones, al trabajo no pagado de voluntarios y voluntarias entregadas a la causa o a la creación de un sujeto sumiso frente al capital pero muy activo en el consumo, se hace evidente que el fin principal no es el bien común, sino la multiplicación de la inversión y la acumulación de la riqueza.[25] No olvidemos que las grandes empresas a las que estas fundaciones representan se apropian de la plusvalía generada por las trabajadoras en condiciones miserables y llevan a cabo un expolio colonialista de recursos en territorios a cuyo desarrollo dicen cooperar, por lo que sus donaciones están manchadas de sangre y sufrimiento. En palabras de Ruiz, Narváez y Silva, a menudo el dinero con el que se financian en nuestras escuelas las innovaciones que «van encaminadas al fomento de la "solidaridad", la "democracia" o la "defensa del medio ambiente" provienen

24. Saura, «Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa...», *op. cit.*, p. 249.
25. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, *op. cit.*

directamente de la explotación laboral —incluida la infantil—, la destrucción de democracias incipientes o de la depredación salvaje del medio ambiente».[26]

Sin embargo, como apuntan Ana María Valencia y Eduardo Luque, «frente a la terca realidad de desigualdad y pobreza, las fundaciones y ONGs [*sic*] han hecho aceptable el discurso neoliberal proponiendo un paliativo y una imagen del futuro que nunca existirá»,[27] pero en la que muchas necesitan confiar en tiempos de tantas incertidumbres, y al hacerlo han establecido los límites de lo imaginable dentro de lo que el capitalismo permite. Por eso, si bien parte del profesorado está mostrando abiertamente sus críticas o su desconfianza hacia estas fundaciones y sus innovaciones, también son muchos los que se están dejando deslumbrar por su retórica y están colaborando activamente en la implementación de estos nuevos programas, ya sea por decisión consciente, por desconocimiento de sus verdaderas implicaciones, por ingenuo adanismo u otras razones. A este profesorado se dirigen con enorme dureza Ruiz, Narváez y Silva, militantes del MRP Aulalibre, cuando dicen:

> *La financiación de las inversiones de estos y otros magnates así como de las corporaciones filantrocapitalistas están sustentadas con el expolio directo de la naturaleza y la explotación más lacerante de personas en todo el mundo, cuando no con la muerte de muchas de esas masas trabajadoras. Obviar esto y colaborar estrechamente en las inversiones filantrópicas que está haciendo el capital es un atentado contra la humanidad. Si eres docente y participas con tu alumnado en sus programas educativos, te inscribes en premios o recibes los recursos que ponen en tus manos los magnates y sus grandes corporaciones*

26. *Ibid.*, pp. 25-26.
27. Ana María Valencia Herrera y Eduardo Luque Guerrero: «Las fundaciones ¿filantropía neoliberal? Esa cosa llamada sistema», *Crónica Popular*, 4 de mayo de 2019, bit.ly/3BlfggL.

ten claro que la financiación de estos se ha logrado con el sudor y sufrimiento de miles de personas en todo el mundo —incluidas niñas y niños como los que tienes sentados enfrente cada día— y que tú desde tu aula, en el mismo momento en que conoces esta realidad, eres cómplice de las prácticas inhumanas del capitalismo global.[28]

Por eso, es una tarea urgente revelar lo que se oculta tras aquellas empresas y fundaciones que, con ayuda de los medios de comunicación de masas, están haciendo pasar por altruista lo que es negocio y que forman parte de redes muy complejas y con múltiples caras.[29] A continuación, nos detendremos a modo de ejemplo en cuatro de las numerosas fundaciones que llevan a cabo acciones en el campo de la educación para describir de qué manera están operando: la Fundación Botín, la Fundación Empieza Por Educar, la Fundación Telefónica y Ashoka.

Las dos primeras fundaciones, lideradas ambas por miembros de la familia Botín, están ligadas al Banco Santander, principal inversor mundial en filantrocapitalismo educativo.[30] Esta entidad ocupa, al mismo tiempo, el segundo lugar en el *ranking* de los bancos que financian la industria armamentística[31] y ha sido responsable de decenas de miles de desahucios desde que empezó la crisis, de los cuales más de un 80 % los sufrieron familias con al menos un menor a su cargo, lo que debería despertar serias

28. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal…*, *op. cit.*
29. Para hacerse una idea de estas conexiones, recomendamos echar un vistazo al mapa del filantrocapitalismo en la escuela, también elaborado por Paqui Ruiz, Pepe Narváez y Juanma Silva en la p. 69 de *Desmontando la escuela neoliberal*.
30. *Ibid.*
31. Estos datos han sido extraídos de la campaña «Banca Armada», «una iniciativa que nació para denunciar públicamente a las instituciones bancarias que financian la industria militar» (www.bancaarmada.org/es/). El primer puesto en el *ranking* le corresponde al BBVA, vinculado a la fundación homónima que en los últimos tiempos se ha dedicado a difundir vídeos de entrevistas a prestigiosas voces del mundo de la educación. Entre estas dos entidades que lideran el *ranking* financian un 60 % del armamento en España (Redacción: «BBVA y Banco Santander financian el 60 % del armamento en España», *El Salto*, 26 de julio de 2019, bit.ly/3oNVuGv).

sospechas acerca de su preocupación por la infancia.[32] A través de la Fundación Botín, el Banco Santander ha desarrollado Educación Responsable, un programa de inteligencia emocional que ha puesto en marcha en alrededor de 230 escuelas y que, según su web, «favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias». Conociendo las ya mencionadas actividades a las que se dedica el banco, llama dolorosamente la atención este fragmento publicado en un artículo publicitario dedicado al programa y titulado «Adiós a los niños "diez": el éxito está en la inteligencia emocional»:

Una realidad bien distinta plasmaron con este mismo proyecto los alumnos del colegio CEIP República de Panamá. Está ubicado en Hellín, una de las zonas más duras del barrio madrileño de San Blas, donde se sufren altas tasas de paro y donde algunas familias sobreviven en casas ocupadas. Los niños hicieron dibujos que representaban sus miedos a los desahucios o a la muerte de los padres.[33]

Poco se puede añadir ante la desfachatez de quien con una mano echa a niños y niñas de sus casas y con la otra presume de ayudarles con su miedo a ser desahuciados. Hay un grito popularizado por la PAH, especialmente por las madres, que se lanza en cada desalojo de familias con menores: «Hay niños en la calle y no le importa a nadie». No parece que el Banco Santander sea una excepción.

32. Andrés Muñiz: «Más de 400.000 familias han sido desahuciadas durante la crisis», *Público*, 26 de julio de 2012, bit.ly/3Elhw9E; Lorena Rojas Paz, Angy Alvarado Rodríguez, Fernando Medina: «Un millar de niños desahuciados en Madrid en los últimos cuatro años», *El Mundo*, 14 de agosto de 2019, bit.ly/2ZDcsyt.
33. Josefina G. Stegmann: «Lengua y Ciencias están en internet, los jóvenes tienen que hacer cosas prácticas», *ABC*, 1 de marzo de 2017, bit.ly/3Bk8CqM; Josefina G. Stegmann: «Adiós a los niños "diez": el éxito está en la inteligencia emocional», *ABC*, 23 de septiembre de 2018, bit.ly/3ngdXeV.

La Fundación Empieza por Educar (EXE), filial española de la multinacional ultraliberal Teach for All, se ha legitimado «como un actor clave en la nueva filantropía mediante la consolidación de múltiples alianzas con empresas, gobiernos y actores privados», tal como indica Geo Saura.[34] Como advierte este mismo investigador:

> *Los responsables de EXE no proceden del campo de la educación sino que tienen largas trayectorias vinculadas al mundo empresarial. La fundación filantrópica EXE está liderada por Ana Botín, quien ha ostentado, entre otros, múltiples cargos de relevancia empresarial: presidenta del Banco Santander; consejera de administración de Coca-Cola; fundadora del Fondo de Capital de Riesgo Suala Capital; JP Morgan; y expresidenta del Banco Banesto. Esta reputada empresaria capitalista ahora se consolida como agente de gran responsabilidad dentro de la nueva filantropía a través de su obra caritativa en EXE. El director general de EXE es Javier Roglá, otro gran emprendedor español que ocupó cargos de relevancia en Endesa y en The Boston Consulting Group: una de las firmas más reputadas de consultoría empresarial que asesora a más de 2/3 de las 500 empresas más prestigiosas estadounidenses, que actúa como socio estratégico de la red TFA. Javier Roglá, con formación en el mundo de la empresa, dejó su cargo de relevancia en The Boston Consulting Group para reconvertirse en director del proyecto EXE.*[35]

¿Y a qué se dedica EXE? Su actividad ha consistido, fundamentalmente, en la búsqueda, en universidades y empresas, de jóvenes líderes y emprendedores para que trabajen como docentes —sin necesidad de que sean graduados en educación— durante dos años en centros vulnerables de Madrid, Cataluña y Euskadi. A los posibles candidatos, que han de pasar varias pruebas en un

34. Saura, «Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa...», *op. cit.*, p. 253.
35. *Ibid*, p. 254.

centro de evaluación y dos entrevistas individuales destinadas a valorar si encajan en el programa, les dicen en su web: «Asumir este reto y responsabilidad diaria te permitirá desarrollarte como profesional y agente de cambio a la vez que entender las causas de la desigualdad educativa y el rol que quieres jugar en esta causa». A pesar de que en un inicio accedieron tanto a escuelas privadas como a escuelas públicas, las luchas del profesorado, organizado en sindicatos y en la Marea Verde, consiguieron paralizar y retrasar la actividad de EXE en la red de centros públicos en Madrid y Euskadi. No olvidemos que quien se encuentra tras esta iniciativa es una fundación ultraliberal ligada a una entidad bancaria: un ejemplo claro de privatización exógena.

Si antes decíamos que el Banco Santander lidera las inversiones en filantrocapitalismo educativo, Telefónica es la tercera empresa del *ranking* y su fundación homónima se ha convertido en vanguardia de la innovación educativa gracias a la multitud de eventos que realiza en su espacio en Madrid, contando con numerosas figuras del mundo de la cultura, de la investigación y de la empresa.[36] Sus colaboraciones son muy diversas y sus actividades están claramente enfocadas a dirigir el rumbo del cambio educativo:

> *Telefónica no actúa sola. Busca colaboraciones con otras empresas o fundaciones como es el caso de Ashoka con la que realizar el Proyecto Top 100 Innovación para encontrar las 100 mejores iniciativas en innovación educativas del mundo. Da la casualidad de que casi todas estas iniciativas se dan en centros educativos privados. El proyecto Tour Innovación es una serie de conferencias sobre innovación que «promueven metodologías, disciplinas y modelos de aprendizaje que mejoran el proceso de enseñanza». Por su parte, Escuela en Educación Disruptiva cuenta como principal activo con María Acaso. El programa Prepara tu Escuela para la Sociedad Digital, se comercializa como una apuesta de Telefónica para la implantación*

36. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal..., op. cit.*

> *de la tecnología en la escuela. [...] La vinculación de la Fundación Telefónica con Ashoka no se limita al Proyecto Top 100 Innovación, sino que encontramos la colaboración entre ambas en un sinfín de frentes educativos. Especialmente importante esta cooperación* [sic] *es la que hacen en Viaje a la Escuela Siglo XXI y Design for Change. Estos proyectos están enfocados a ensalzar los programas educativos de Finlandia y Corea del Sur.*[37]

El caso de Ashoka es probablemente el más llamativo de los cuatro comentados, puesto que, a pesar de su oscuro trasfondo, está muy bien conectada con otras fundaciones y empresas y sus diversas actividades en el ámbito de la educación han obtenido una gran visibilidad. Además de los tres proyectos ya mencionados en los que colabora con la Fundación Telefónica, Ashoka es especialmente conocida por su red de Escuelas Changemaker,[38]

37. *Ibid*, p. 62.
38. Otro proyecto de redes de escuelas fue el conocido como «Escola Nova 21», un polémico programa impulsado por entidades como la UNESCO, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la Fundació Jesuïtes Educació y la Obra Social «La Caixa» —entidad que también colabora con Ashoka— y que consistió en proporcionar apoyo a centros que estuvieran en proceso de cambio, ya fuera ofreciendo formación o creando redes entre las escuelas que ya trabajaban de manera diferente y las que querían iniciar una transformación pero no sabían cómo llevarla a cabo (García, *Otra educación ya es posible..., op. cit.*). En los años en los que el programa estuvo en marcha (2016-2019) llegó a reunir 494 centros públicos y privados y desde sus comienzos contó con la colaboración de la administración pública, que esperaba desarrollar políticas educativas a partir de las propuestas de las entidades privadas impulsoras. Como explica Xavier Diez (Xavier Diez: «L'Escola Nova 21 certifica el seu fracàs», *Espai de Dissidència*, 7 de febrero de 2021, bit.ly/3GJgxSB), algunos puntos en común entre los diferentes centros fueron «la intensidad de uso de una retórica pedagogista y conceptos del mundo empresarial, el peso abrumador de las direcciones en la orientación del centro, la elección a dedo del profesorado, la pérdida de derechos laborales y la indefinición de las acciones pedagógicas que se tenían que desarrollar» (traducción propia). Según este mismo investigador, que advirtió de los peligros del programa ya desde sus inicios y ha revisado también *a posteriori* los resultados académicos del mismo, «a pesar del esfuerzo, dedicación, propuestas a dedo, acosos, explotación laboral, fines de semana de trabajo y otros daños colaterales, las propuestas de Eduard Vallory y la Fundació La Caixa, las consecuencias, en lo que respecta a resultados educativos, son nulas, con un efecto placebo sobre las cifras».

en la que se encuentran centros privados y públicos. Sobre este proyecto, dice su web: «Ashoka está identificando en todo el mundo escuelas y redes de escuelas influyentes que ya están liderando una verdadera transformación educativa». Y sobre su papel añaden: «Ashoka no apoya económicamente ni interviene en los proyectos educativos de ninguna manera. Solo reconocemos la trayectoria y el trabajo realizado y creamos oportunidades de colaboración y visibilidad». En otras palabras, Ashoka utiliza escuelas que gozan de cierto reconocimiento —o cuya imagen puede interesarle a la fundación— para hacerse publicidad a sí misma y aumentar su credibilidad.

Para entender lo que se oculta tras su aparente altruismo, es imprescindible conocer su íntima relación con otra fundación filantrocapitalista, AVINA. Ashoka, fundada por Bill Drayton en 1981, y AVINA, creada en 1994 por Stephan Schmidheiny, tienen entre ellas fuertes acuerdos de colaboración, financiación e intercambio de socios y colaboradores y sus fundadores comparten «visiones muy afines sobre cómo contribuir a un cambio profundo en el mundo»,[39] por lo que se las suele considerar aliadas. Según Paco Puche, el activista e investigador que más ha publicado sobre estas dos fundaciones, sus intenciones son de muy dudosa ética:

> *Al igual que otras organizaciones del gran capital (Bill y Melinda Gates, Rockefeller, Soros, USAID, etc.) quieren dos cosas: ampliar sus negocios y buscar legitimidad entre las mayorías de las poblaciones sometidas a sus intereses y extorsión. Pero además cumplen otra función: la de penetrar a los movimientos sociales de resistencia, más o menos anticapitalistas y alternativos, para tratar de moldearlos.*[40]

39. Paco Puche, Federico Aguilera Klink, Óscar Carpintero, José Manuel Naredo y Jorge Riechmann: *Multinacionales y movimientos sociales. Resistir al «lobby oculto»*, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2012, bit.ly/3vXZ7g8, p. 3.
40. Paco Puche: «La USAID y el filantrocapitalismo pulvígeno», mayo de 2013, bit.ly/3vNMJz4.

Por eso, lejos de dedicarse solo a la educación, estas dos fundaciones se han introducido también en otras luchas para dirigir sus acciones y tratar de controlar la disidencia. En palabras de Ruiz, Narváez y Silva:

> *Ashoka practica un modelo de penetración en los movimientos sociales similar al entrismo. La fórmula que emplea para controlar los sectores donde hay movimientos ciudadanos consolidados es la compra de las figuras relevantes que forman parte de ellos. Estos fichajes estrella son incorporados por Ashoka a su nómina de emprendedores sociales y* changemakers *en todos los ámbitos en los que se mueve (salud, educación, medio ambiente, desarrollo económico, participación ciudadana...) de manera que la red se extiende rápidamente en el país que se ha elegido para desembarcar.*[41]

Esta infiltración en los movimientos sociales para captar a posibles líderes resulta aún más preocupante si consideramos las alianzas más o menos duraderas que Ashoka ha tenido con entidades de la élite corporativa como Banca Cívica, Banco Goldman Sachs, Banco Interamericano de Desarrollo, BBVA, Boehringer Ingelheim, Caixa Catalunya, Citibank, Danone, Deutsche Bank, DKV, eBay, ESADE, Exxon Mobil, Grupo Arango, etc.[42] Volvamos,

41. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, *op. cit.*, p. 59. Un repaso a las trayectorias de los miembros de Ashoka que aparecen en su web da muchas pistas sobre el tipo de perfiles formativos, profesionales y activistas que buscan. Sirva de ejemplo esta descripción del actual director del European Changemaker Summit, Tito Spínola: «Tito dirige desde 2018 el Ashoka Changemaker Summit (acms.ashoka.org), hito más visible de Ashoka en el mundo que reúne a emprendedores sociales y líderes empresariales para celebrar las innovaciones sociales más disruptivas y para colaborar en estrategias de cambio sistémico. Postgrado en Gestión y Dirección de ONG, Tito ha trabajado en distintas organizaciones de cooperación al desarrollo en Madagascar, España y Estados Unidos antes de unirse al equipo de Ashoka en septiembre de 2014. En su tiempo libre, Tito participa en el movimiento por la vivienda digna desde el barrio de Lavapiés, centro neurálgico de la movilización social en Madrid».
42. Paco Puche: «AVINA y Ashoka, fundaciones del amianto y de los transgénicos, en sus propias redes», *El Observador*, 2012, bit.ly/3CnQjSS.

sin embargo, a su alianza con AVINA y al pasado de su fundador. El multimillonario Stephan Schmidheiny, que hizo su fortuna gracias al negocio del amianto, recibió en 2012 una condena de dieciocho años de cárcel en primera y segunda instancia por actuación dolosa, es decir, intencionada, «al no establecer las medidas de seguridad necesarias en la planta de producción de amianto de Eternit de Casele Monferrato —Italia— cuando era plenamente consciente de la relación existente entre el amianto y las enfermedades que estaba produciendo».[43] A pesar de que estas enfermedades causaron la muerte de al menos dos mil personas, en última instancia se acabó absolviendo a Schmidheiny por prescripción de los delitos. Ahora, con los fondos ensangrentados que acumuló a costa de la vida de muchos de sus trabajadores, se dedica a financiar proyectos con la intención de mostrarse ante el mundo como un mecenas y benefactor de la humanidad, hasta el punto de que AVINA hace ahora negocio, entre otros asuntos, con la lucha contra el uso del amianto.

Profes premiados y otros vendehúmos

> *Entre el profesorado están surgiendo figuras relevantes, grandes ejemplos de emprendimiento que se atreven, que se presentan a concursos en los que una gran corporación empresarial filantrocapitalista las nomine en listados de excelencia. Ese modelo de éxito, con pleno reconocimiento social, envidiable, con un toque acorde a los tiempos, esa gran figura que innova, que vende en redes sociales y medios de comunicación el producto que crea usando el capital humano —no personas ni alumnado— que tienen sentado enfrente dentro del aula, partiendo siempre de la nefasta*

43. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, *op. cit.*, p. 56.

consideración de que son ellas —y no el alumnado— el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.[44]

Durante los últimos años no quedó casi nadie en las facultades de formación de profesorado que no conociera a César Bona, el carismático maestro nominado al Global Teacher Prize en 2015 que se ha dedicado desde entonces a recorrer platós de televisión, conceder entrevistas, dar charlas y colaborar con entidades como Ashoka o la Fundación Telefónica. Apenas se habla ya, en cambio, de otras voces que en el pasado tuvieron más visibilidad: los Movimientos de Renovación Pedagógica. Estos grupos de maestras y maestros militantes, que surgieron en la clandestinidad a finales de los sesenta y principios de los setenta y que reunieron a una gran cantidad de trabajadoras y trabajadores del sector educativo[45] organizados de manera autónoma y cooperativa, pues buena parte de su quehacer consistía en compartir sus experiencias con el fin de construir colectivamente «conocimiento profesional práctico desde la reflexión crítica y la acción crítica sobre su propia práctica».[46] Además, estos militantes aunaron su preocupación por la renovación pedagógica con un compromiso social y político emancipador tanto en el campo de lo educativo como en otras luchas, por lo que era frecuente que formaran parte también de otros colectivos organizados, como asociaciones de vecinos, partidos políticos clandestinos o parroquias de barrio. En lo pedagógico, no se

44. *Id.*
45. Según Manuel Ledesma Reyes y Javier Marrero Acosta, en los setenta «el ministerio de la época contabilizaba unos treinta mil maestros y maestras vinculados a los MRPs [*sic*] y el propio movimiento computaba hasta cuarenta mil profesores» («Construyendo la democracia. El papel de las "alternativas pedagógicas"», en *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, Arteleku, Centro José Guerrero, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Universidad Internacional de Andalucía y UNIA arteypensamiento, p. 186, bit.ly/3EBjuCP).
46. Jaume Martínez Bonafé: «¿Qué significan hoy los Movimientos de Renovación Pedagógica?», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 311, 2002, pp. 85-89, esp. p. 86.

trató simplemente de un movimiento de oposición al autoritarismo propio del franquismo, sino que bebieron de referentes históricos muy diversos: desde la tradición antiautoritaria, libertaria y popular hasta las experiencias de la Segunda República, pasando por referentes tan dispares como Freinet, Milani, Freire, Illich y Neill o por los aportes de la sociología crítica de la educación.[47] Sin embargo, a pesar de que para Saura representan «las últimas formas de resistencia grupal al neoliberalismo que todavía siguen insistiendo en promover pensadores críticos en educación»,[48] desde la década de los noventa se encuentran en un momento de debilitamiento y de pérdida de la hegemonía, tras unos años de una cierta institucionalización y de integración de muchos de sus miembros en la administración pública durante los gobiernos socialistas.[49] En definitiva, el aparato burocrático absorbió paulatinamente el discurso renovador desactivando su contenido transformador y los MRP «perdieron buena parte de su autonomía crítica y su compromiso más militante derivando hacia cuestiones centradas en el plano más estrictamente didáctico-pedagógico».[50] Asimismo, el relevo generacional en los colectivos que permanecen en activo es escaso y no parece que podamos ser optimistas con el futuro. Quienes fueran la gran fuente de reflexión y divulgación educativa especialmente en los setenta y los ochenta han sido desplazados por otros agentes —profes premiados, gurús, «expertos»...—, dándose así un salto de la construcción colectiva desde abajo al liderazgo individual y clarividente desde

47. José Luis Bernal Agudo (coord.), Jacobo Cano Escoriaza y Juan Lorenzo Lacruz: *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*, Mira Editores, Zaragoza, 2014; Julio Rogero: «Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 1, 2010, pp. 141-166, bit.ly/2XRbTjV.
48. Saura, «Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa...», *op. cit.*, pp. 256-257.
49. Jaume Carbonell: «Discursos y prácticas. La pedagogía oficial y la pedagogía no oficial», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 326, 2003, pp. 106-113; Ledesma Reyes y Marrero Acosta, «Construyendo la democracia...», *op. cit.*, pp. 182-193.
50. Bernal Agudo, Cano Escoriaza y Lorenzo Lacruz, *Organización de los centros educativos...*, *op. cit.*, p. 4.

arriba. Cabe preguntarnos, por lo tanto, de dónde surgen las nuevas voces, a quiénes representan y a qué intereses sirven. Por la relevancia mediática del caso con el que abríamos este apartado, nos referiremos a él para intentar responder a estos interrogantes.

Según su propia web, «el Global Teacher Prize es un premio anual de un millón de dólares que Fundación Varkey entrega cada año a un docente extraordinario y comprometido que haya alcanzado un impacto inspirador en su escuela y en su comunidad». Por su descripción parece, por lo tanto, un premio de reconocimiento a la labor docente. Sin embargo, la polémica ha acompañado al concurso por diversas razones. En primer lugar, el premio se financia con fondos que provienen del mercado de la educación privada, pues el presidente de la Fundación Varkey, Sunny Varkey, un magnate residente en Dubái, es también el propietario de la multinacional GEMS Education, la multinacional y consultora de colegios más grande del mundo que se lucra mercantilizando la educación y que aún no ha desembarcado en el Estado español. Como sospecha Stuardo-Concha, el premio puede ser una estrategia más para extender sus negocios por nuevos países en el marco de una agenda de privatización que cada vez es menos oculta, como demuestran sus diversas apariciones en medios defendiendo la expansión del mercado privado en educación.[51] Para ello, la Fundación Varkey utiliza las identidades profesionales y las historias de vida de los docentes finalistas y premiados para promocionarse y difundir sus ideas, ofreciendo al profesorado modelos de emprendimiento y éxito que imitar con el fin de someter el sistema educativo a los ajustes estructurales demandados por los poderes económicos. En palabras de Stuardo-Concha:

> *Los perfiles seleccionados en este tipo de concursos ganan valor mediático. El concurso se usa como estrategia para construir docentes referentes en medios masivos. Estos docentes se transforman en promotores de la visión de las organizaciones privadas que lo organizan (Elige Educar, Varkey Foundation) y también de otras vinculadas a los edunegocios, que invitan a los reconocidos para fabricar estatus en sus eventos. El reconocimiento genera un fuerte lazo afectivo entre quien reconoce y el reconocido, lazo que explotan las organizaciones para construir lealtades. [...] Desde mi punto de vista, los medios utilizan el valor mediático de los participantes para sus propios intereses editoriales y mediáticos.*[52]

Una revisión de las bases del concurso puede servirnos para entender las condiciones en las que funciona su estrategia de *marketing*. Para empezar, quedan excluidas de participar en el concurso las personas que puedan ir en contra de los intereses de la Fundación Varkey,[53] lo que dejaría fuera a buena parte del profesorado más crítico. Parece poco probable que una maestra defensora de la abolición de la escuela privada o con una militancia radicalmente anticapitalista pudiera ser premiada —con la repercusión mediática que eso implica— por una fundación que representa a una empresa de escuelas privadas. Y es que, en realidad, el Global Teacher Prize no es un premio, sino un contrato para ejercer como representante de la fundación, como se puede comprobar revisando las obligaciones de los seleccionados que aparecen en las bases del concurso. Para empezar, durante los cinco años posteriores al premio, los ganadores tendrán que servir como «embajadores globales de la fundación», lo que incluye, entre otros, asistir a eventos, hablar con los medios de

51. Miguel Stuardo-Concha: *El Global Teacher Prize Chile. ¿Reconocimiento docente o estrategia de* marketing *y neoliberalización filantrópica?*, Comunidad EJS, s. f., bit.ly/3GqeyCp.

52. *Id.*

53. Como dicen las bases que aparecen en su web, no se puede presentar al concurso ninguna persona «que se haya comportado (por acción u omisión) de una manera que afecte a la reputación de la profesión docente o de la Fundación Varkey, sus afiliados, cualquier empresa del grupo GEMS Education o sus respectivos directores, funcionarios, empleados, agentes y subsidiarias o de alguna manera que haya sido perjudicial para los intereses de cualquiera de ellas (según lo determine la Fundación Varkey a su entera discreción)» [traducción propia]. Tampoco podrán presentarse quienes estén conectadas con alguna persona excluida por las razones anteriores.

comunicación, realizar formaciones y otros compromisos fuera del horario laboral los fines de semana y en vacaciones o festivos. La fundación se compromete a pagar y organizar todos los viajes y el alojamiento. Asimismo, el ganador está obligado a avisar por escrito y con al menos catorce días de antelación a la fundación en caso de que vaya a realizar cualquier declaración pública (en persona, en prensa, a través de medios digitales o por redes sociales), a conceder una entrevista o a participar en cualquier evento publicitario. También deberá informar sobre el tema de su declaración y consultar con la fundación (y, cuando sea requerido por esta, con su asesor de relaciones públicas) sobre la forma, la naturaleza y el contenido de dicha publicidad y hacer los cambios requeridos por la fundación para asegurar que la reputación o los intereses de la fundación no puedan verse negativamente afectados. Por si esto fuera poco, el compromiso del ganador se extiende otros cinco años más: durante los diez años posteriores al premio, el ganador deberá velar —con su comportamiento y mediante las asociaciones que establezca con otras personas y organizaciones— por el prestigio de la fundación. En definitiva, las bases del concurso no dejan lugar a muchas dudas de que este se utiliza «como una estrategia para construir redes de colaboradores y agentes de influencia ideológica en torno a los intereses de la Fundación Varkey».[54]

En el caso de Ashoka, la estrategia para conseguir colaboradores es distinta, puesto que la fundación los localiza a través de los proyectos que desarrolla y les ofrece participar en calidad de emprendedores sociales o agentes de cambio (*changemakers*). Puche también ha descrito cómo Ashoka los utiliza para la difusión de las ideas de la fundación:

> *La manera de penetrar en los movimientos sociales es dando dinero y asesoramiento. Unas veces financiando encuentros, viajes, conferencias, campañas, etc. y en otros casos pagando directamente un sueldo durante tres años al menos, mes a mes, en torno a 1.500 €, al socio o emprendedor seleccionado. A cambio firman un contrato vitalicio, según afirma públicamente Ashoka, por el que los elegidos ceden los derechos de imagen de la persona cooptada y el grupo que representa. O sea, aprovechan el prestigio del grupo para obtener legitimidad y así hacer más digerible el trabajo mercantil de las multinacionales. Es muy llamativo el descaro con que operan, fruto de la hegemonía del neoliberalismo en el mundo. Dicen así, por boca de su máxima dirigente en España: «Los emprendedores sociales trabajan con esas poblaciones (los pobres) y su labor es acercar a la multinacional hasta ellas, mientras salvaguardan los intereses de éstas».*[55]

54. Stuardo-Concha, *El Global Teacher Prize Chile...*, *op. cit.*

De este modo, las empresas ya no solo cuentan con fundaciones tras las que ocultarse, sino que disponen de figuras individuales destacadas, que han sido aupadas con el reconocimiento de estas mismas fundaciones, para facilitar la consecución de sus fines. No es casual, por lo tanto, que exista una colaboración entre Bona y Ashoka y entre Bona y la Fundación Telefónica: el establecimiento de redes de contactos entre fundaciones, empresas y personalidades que sirvan como altavoces y caras visibles —preferiblemente docentes, ya que se les asume automáticamente legitimados para hablar de educación— es un medio muy efectivo para la creación de un *lobby* que pueda propagar ideas e influir en las políticas educativas.[56]

55. Puche, «La USAID y el filantrocapitalismo pulvígeno»..., *op. cit.*
56. Compartimos, a modo de ejemplo de esta colaboración, un fragmento de un artículo publicado en la web de Ashoka: «Este miércoles 25 de enero, César cerró el ciclo de conferencias en España presentando las escuelas presentes en su libro *Las escuelas que cambian el mundo* de la editorial Plaza & Janés, queya [*sic*] lleva 6 ediciones y más de 20.000 libros vendidos. Este evento tuvo lugar en el colegio Padre Piquer, pionero en la innovación educativa [*sic*] y contó con la presencia de la Jefa de Servicio de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, quien abrió el evento y reconoció públicamente el trabajo de Ashoka», 27 de enero de 2017, bit.ly/311ZeM5. El 15 de abril de 2021 el Espacio Fundación Telefónica acogió un encuentro con César Bona en el que este presentaba su último libro, titulado *Humanizar la educación. La vida nos está dando una oportunidad para repensar la educación*.

Según Ruiz, Narváez y Silva, toda esta red sirve de plataforma para la «promoción individual de un grupo de profesorado amparado y patrocinado por empresas multinacionales cuya visión de la educación no está encaminada hacia la transformación social, sino a la formación de capital humano que dé respuesta a las necesidades del mercado».[57] Sin embargo, a pesar de que sus discursos están claramente ideologizados, estos nuevos referentes se presentan como técnicos políticamente neutrales,[58] lo que funciona como una estrategia muy eficaz para la ocultación de sus fines y para la despolitización social. A pesar de disfrazarse de transgresores, ya no son activistas o militantes ni defensores de lo público, sino expertos en nuevas metodologías que ponen en marcha proyectos vistosos. Tampoco forman ya parte de colectivos políticos, como los MRP. En lugar de eso, actúan como líderes individuales, emprendedores y carismáticos, que marcan el camino para que otros les sigan. Con esto, que podría parecer poco relevante, hemos naturalizado que se premie el desempeño individual de algunos docentes al margen del trabajo colectivo que realizan sus equipos y hemos aceptado la existencia de solo dos tipos de buenos docentes: los innovadores —o divulgadores de innovaciones— y los consumidores de tendencias,[59] que no solo incorporan las innovaciones, sino que además consumen los materiales y las formaciones que proporcionan las empresas filantrocapitalistas.

No hay duda de que la innovación educativa está entrando con fuerza en la escuela pública y que, como desarrollaremos más adelante, está acrecentando la segregación entre unos centros y otros. No obstante, aún existe entre muchos de sus maestros y maestras cierta resistencia a incorporar en sus prácticas las directrices de agentes externos a la escuela, así como una sospecha bien encaminada en torno a las intenciones del sector privado en su acercamiento a la pública. En cambio, en el ámbito de las escuelas alternativas, los gurús —un tipo de referentes que se erigen casi como maestros espirituales y ejemplos de vida existosa— han encontrado las puertas bien abiertas. También los bolsillos de familias que, por unas razones o por otras, quieren huir de lo convencional y lo conocido y están ávidas de respuestas, pues muchos gurús han aprovechado para hacer negocio del miedo, la incertidumbre y la culpa —especialmente de las madres— con sus asesorías absurdas y a precios desorbitados. Así lo advertía Almudena García: «en muchas [escuelas alternativas] hay "gurusismo", autobombo exagerado y poca autocrítica. Se pueden encontrar ocurrencias de iluminados que se hacen llamar "pedagogías" y no lo son».[60]

57. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal…*, *op. cit.*, p. 86. En ocasiones, su auténtico propósito sale a la luz, como en estas contradictorias declaraciones de César Bona en una entrevista para *eldiario.es*: «Hay gente que solo piensa que hay que formar para trabajar, pero de lo que se trata es de crear seres íntegros. Cualquier jefe o compañero requiere gente que vea retos en lugar de problemas, que sean creativos, que sepan trabajar en equipo, respetuosos… Todo eso es lo que debe trabajarse» (Eduardo Azumendi: «Todos los niños tienen un talento. Solo hay que saber abrir la puerta para que lo saquen», *eldiario.es*, 6 de noviembre de 2015, bit.ly/3pZfCY5).

58. En el caso de César Bona, son habituales las declaraciones que invitan a pensar la educación como algo separado de la política. Así comienza un artículo publicado en *eldiario.es* (Azumendi, «Todos los niños tienen un talento…», *op. cit.*): «"La educación debe estar por encima de todos los gobiernos y de las ideologías". Esa es una de las máximas de César Bona, uno de los 50 mejores maestros del mundo según el Global Teacher Prize, el llamado Premio Nobel de los profesores».

59. Esto puede observarse fácilmente en las programaciones y en los anuncios de los múltiples encuentros sobre innovación educativa que se vienen organizando durante los últimos años. Sirva de ejemplo este fragmento sobre un congreso publicado en la web de innovación educativa del Gobierno de Aragón: «Alrededor de 1.400 personas se darán cita en este encuentro, en el que expertos como María Acaso, Richard Gerver, David Johnson, David Cuartielles y César Bona convertirán durante esos días a Aragón en referente internacional de la innovación educativa. Además, se trata de un encuentro fundamentalmente práctico, un foro para difundir las metodologías innovadoras que están transformando la educación, como demuestran los 14 talleres programados, denominados "Tiempos de acción", en los que los docentes podrán conocer determinadas tendencias educativas y aplicarlas con un sólo objetivo: tener la capacidad de ponerlas en marcha de forma inmediata en el aula» (Innovación Educativa Aragón: «Aragón se convierte esta semana en referente internacional de la innovación educativa a través de un congreso que reunirá a 1.400 personas», 2017, bit.ly/3BEGpvh).

60. García, *Otra educación ya es posible…*, *op. cit.*, p. 2.011.

Llama la atención, aunque no es casual, que estos «expertos» rara vez hablen de política de manera explícita y que, cuando lo hacen, reproduzcan siempre afirmaciones muy superficiales, que cuentan con un amplio respaldo social y que incluso pueden contradecir su propio planteamiento pedagógico. En cambio, a menudo dicen apoyarse en la psicología, la biología o la neurociencia —o, mejor dicho, en la praxis acientífica que algunos han enmarcado en estas ciencias— para situar sus discursos en el plano de lo objetivo y basado en evidencias. Por eso, es frecuente encontrar gurús que hacen lecturas biologicistas de la crianza con una concepción muy esencialista de lo que es ser mujer y de la maternidad —que al final esconde un posicionamiento antifeminista—, cuyas ideas han sido muy bien recibidas en el entorno de la llamada «crianza respetuosa».[61] Es el caso de Rebeca Wild, una de las mayores referentes en el ámbito de la educación alternativa, fundadora de dos experiencias educativas reconocidas internacionalmente (El Pesta y El León Dormido) y autora de numerosos libros, algunos de los cuales han sido éxitos de ventas. En uno de ellos, titulado *Aprender a vivir con niños. Ser para educar* y publicado en 2016, aparecía este fragmento en el que relega a la mujer al rol de cuidadora abnegada:

> *Existen cada vez menos mujeres que se dedican sólo al hogar. Pero incluso las amas de casa «profesionales» muchas veces no tienen conciencia de que ellas podrían prestar un gran servicio filtrando los sentimientos que invaden a la familia desde fuera. Al darse cuenta de que el esposo llega a casa con la frente fruncida, su primera reacción es posiblemente pensar que «él no tiene derecho a volver enojado a casa». Tal vez ellas aprovechan la situación para, enseguida, contarles a sus esposos todas las dificultades que han afrontado durante el día, a fin de comprobar que también la vida de una madre es pesada, aunque esto no le interese a nadie. Otras amas de casa son más consideradas y no mencionan sus propias preocupaciones, aunque asaltan al recién llegado con preguntas insistentes: «¡Pero cuéntame qué pasó! ¿Se ha portado mal el jefe? ¿Tuviste problemas con los colegas? ¿Te han salido mal los negocios?». En un caso así, es posible que una mujer compasiva se sienta mal si sus muestras de amor son respondidas sólo con gruñidos y gestos de malestar. Pero no hay mejor remedio para el mal humor traído desde fuera por un miembro de la familia que una atmósfera pacífica y la disposición de primero satisfacer algunas necesidades fundamentales: mostrar un poco de reserva, ofrecer un plato de sopa preparada con cariño, conceder un breve tiempo en el que no se tengan que escuchar los problemas domésticos, en resumen, la demostración de que aquí existe un refugio donde uno puede retirarse de los líos del mundo externo. Aquí no es necesario luchar, no hay que justificarse, aquí se puede tomar otra vez contacto con uno mismo. Poco a poco uno puede relajarse para sentir armonía, y así recuperar las fuerzas e interesarse también por las dificultades del hogar.*[62]

61. Si bien se trata de un concepto muy difícil de definir por su vaguedad, se conoce como «crianza respetuosa» a una manera de entender la maternidad y la paternidad que gira en torno a la satisfacción de las necesidades individuales del niño o niña y que presta especial atención a cuestiones como el apego, las emociones y la revalorización de lo biológico o lo natural.

Otro ejemplo es el de Yaacov Hecht, fundador de la Escuela Democrática de Hadera, ubicada en el Estado de Israel, y asesor del Gobierno israelí. En los últimos años, se ha dedicado a viajar por todo el mundo dando charlas sobre educación alternativa en las que habla sobre democracia y paz y al mismo tiempo alaba el apoyo que el Estado sionista de Israel concede a las escuelas democráticas, puesto que este destina fondos públicos a la financiación de estas experiencias privadas.

62. Rebeca Wild: *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*, Herder, Barcelona, 2016, p. 119.

Nuevas metodologías, viejos fines

En el mundo actual, caracterizado por la incertidumbre y la precariedad, andamos desesperadas por encontrar algunas certezas estables: queremos respuestas que nos resuelvan, instrucciones que seguir, recetas que podamos aplicar de inmediato. Escasean la esperanza y el tiempo para soñar juntas y quizás incluso nos falte conciencia de que esa construcción colectiva es valiosa e imprescindible. Decía Marina Garcés:

> *La educación, el saber y la ciencia se hunden también, hoy, en un desprestigio del que solo pueden salvarse si se muestran capaces de ofrecer soluciones concretas a la sociedad: soluciones laborales, soluciones técnicas, soluciones económicas. El solucionismo es la coartada de un saber que ha perdido la atribución de hacernos mejores, como personas y como sociedad. Ya no creemos en ello y por eso le pedimos soluciones y nada más que soluciones. No contamos ya con hacernos mejores a nosotros mismos, sino solamente en obtener más o menos privilegios en un tiempo que no va a ninguna parte, porque ha renunciado a apuntar a un futuro mejor.*[63]

La pregunta importante de esta época, al menos si nos referimos a innovación educativa, ya no es el para qué o el qué. El cómo ha desplazado al resto de interrogantes casi por completo y ahora todo parece girar únicamente en torno a las metodologías y las técnicas. Así lo justifica María Acaso, experta en pedagogías alternativas y habitual colaboradora de la Fundación Telefónica:[64]

63. Garcés, *Nueva ilustración radical...*, *op. cit.*, p. 8.
64. A pesar de la fundación con la que colabora, Acaso se describe a sí misma como «revolucionaria educativa» y ha acuñado términos como «edupunk» o «rEDUvolución», que pretenden sonar radicales o transformadores pero son innecesarios: o bien sus significados son muy vagos o bien ya existía otra expresión para nombrar dichos conceptos. En *marketing* esta estrategia es conocida como *naming* («dar nombre») y es una de las primeras fases en el proceso de creación de una marca.

> *Llevo trabajando más de veinte años en el terreno de la educación, y desde los inicios de mi carrera en la Universidad Complutense de Madrid, he ido comprobando como la realidad de que el sistema educativo actual está obsoleto y es necesario y urgente un cambio de paradigma. Dentro de este contexto, mis intereses se centran en llevar a las prácticas de los profesionales de la educación dicho cambio de una manera práctica, a partir de cinco marcos de acción concretos que suponen una auténtica revolución educativa y con una idea principal: lo importante en el siglo* XXI *no será el* QUÉ *(los contenidos) sino que será el* CÓMO *(las metodologías).*[65]

Uno de los muchos proyectos que apostaron por lo metodológico y que además vincula la innovación educativa a la innovación empresarial es Escuelas Creativas, un programa de la Fundación Telefónica que pretendía trasladar a la educación la metodología innovadora que utilizaba Ferran Adrià en su restaurante El Bulli. En el vídeo de valoración del proyecto,[66] el conocido cocinero se mostraba muy satisfecho de haber podido compartir su enfoque empresarial y su metodología de trabajo con los profesores participantes, a los que describía como líderes dispuestos a dirigir el cambio educativo hacia una escuela innovadora. Aunque es probable que el alcance que este proyecto concreto haya podido tener en las aulas de quienes recibieron su formación sea pequeño, iniciativas como esta han contribuido a crear en la opinión pública la idea de que el mal funcionamiento de la escuela es fundamentalmente un problema metodológico.[67] O peor: que las nuevas metodologías serán la

65. Grupo de Educación de Matadero Madrid: *Miembros*, s. f., bit.ly/3Eml6jD.
66. El vídeo, titulado *Escuelas Creativas. Ferran Adrià valora los resultados del proyecto*, está disponible aquí: bit.ly/3y7AbUu.
67. Otro ejemplo de esto fue la publicidad de una conocida cadena de clínicas de odontología que decidió contar con Javier Espinosa, Premio Nacional de Educación 2015 y experto en gamificación, para vender sus servicios. El anuncio —que se emitió en 2017 y formaba parte de la campaña «Dentro del Método»— mostraba al profesor, a algunas de sus compañeras y a su alumnado hablando de su

solución a problemas como el paro, como si fuera una escuela desfasada lo que empuja a las jóvenes a una vida de precariedad y explotación. En otras palabras, se ha grabado en el imaginario colectivo que las nuevas metodologías nos harán más empleables: «las familias demandan nuevas metodologías porque asumen el discurso de que si no se encuentra empleo es porque la enseñanza está anticuada, es tradicional, conservadora y poco "dinámica" para las exigencias de una sociedad cambiante».[68]

Como advierte Cuevas Noa: «hay hoy mucho mayor interés por los enfoques *micro*, psicologicistas y tecnicistas en la educación que por hacerse las grandes preguntas acerca de la finalidad y el sentido de la formación humana».[69] Del mismo modo, coincidimos con Ana Sigüenza cuando afirma que las pedagogías alternativas parecen más preocupadas por las microtecnologías de enseñanza-aprendizaje que por el cuestionamiento de la realidad social.[70] Esto no quiere decir que los métodos y las técnicas no nos parezcan importantes: lo que nos preocupa es que estas ocupen todo el debate pedagógico actual y no quede apenas espacio para reflexionar sobre cuestiones como los contenidos o los fines de la educación —sobre los que volveremos más adelante— que han pasado a considerarse temas de poco interés. También nos inquieta que, mientras que en el pasado las técnicas de Freinet o

estupenda metodología y terminaba con el eslogan «las cosas importantes solo se consiguen con un método que funciona», así como con la revelación sorpresa de que se trataba de un anuncio de dentistas. Es curioso que la cadena haya quebrado recientemente mientras salían a la luz acusaciones de estafa y mala praxis.

68. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, *op. cit.*, p. 194. No es difícil encontrar en los medios referencias a esta demanda de nuevas metodologías por parte de las familias. Sirva de ejemplo este fragmento publicado en un diario progresista: «A partir de casos de Barcelona, el Síndic se fija en algunos de los centros públicos con más solicitudes ~~por~~ la adopción de metodologías más vivenciales, como el trabajo por proyectos o por rincones, que suelen tener un tipo de alumnado más acomodado que los de su entorno más inmediato» (Pau Rodríguez: «La innovación educativa ante la segregación escolar», *eldiario.es*, 9 de noviembre de 2016, bit.ly/3Em9FIW).

69. Francisco José Cuevas Noa: «La línea rojinegra educativa del anarquismo español», *Historia Actual Online*, n.º 21, 2010, pp. 101-109, esp. p. 14, bit.ly/319nex1.

70. Ana Sigüenza: «Pedagogía libertaria», *Tierra y Libertad*, n.º 253, 2009, bit.ly/3bgX11q.

los círculos de cultura de Freire se difundían entre el profesorado haciendo siempre referencia a una intencionalidad política deliberada y explícita, hoy las nuevas metodologías se presentan como apolíticas o neutrales, de sentido común.[71] Desde esa ocultación de sus fines, se plantea un cambio gatopardiano, de cambiar todo para que nada cambie, de alterar lo superficial para que lo estructural se vuelva más fácilmente aceptable y permanezca intacto e incuestionado, de cambiar los medios para poder conservar los fines.

Por eso, es preciso preguntarnos a quién beneficia que en el neoliberalismo pueda hablarse tanto sobre metodologías sin vincularlas a un análisis crítico sobre las finalidades que cumplen en la sociedad actual, que incluso pueden no coincidir ya con aquellas para las que fueron pensadas inicialmente. De hecho, el capitalismo ha conseguido apropiarse —en el sentido de «expropiar», pero también de «hacer pasar como propio»— de ideas y estrategias que tuvieron origen en los márgenes desde los que se le ha opuesto lucha. En palabras de Ruiz, Narváez y Silva:

> *... hemos constatado que son las grandes corporaciones empresariales y financieras, así como filantrocapitalistas —Banco Santander, BBVA, Telefónica, Inditex, La Caixa, IBM, Ashoka...— las que están dictando la teoría y la práctica de este modelo de educación mediante la expropiación de los métodos que crearon las pedagogías transformadoras —Freinet, Freire, Ferrer y Guardia, Giner de los Ríos, etc.* [sic]*— que ahora se ponen al servicio de una escuela sometida a la economía capitalista globalizada —es decir, de los intereses de las grandes corporaciones— y en contra*

71. Esto ayuda a entender afirmaciones como esta, aparecida en un artículo de un diario progresista al hilo del proyecto de innovación educativa que los jesuitas llevaron a cabo en varias de sus escuelas en 2015 y que fue ampliamente difundido: «El modelo educativo que los jesuítas [*sic*], por ejemplo, van a consolidar no es de derechas ni de izquierdas. Es el modelo disruptivo de una escuela democrática y creativa adaptada a los requisitos de la sociedad intercultural y compleja del siglo XXI» (Martínez-Celorrio, «El modelo agotado de secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas»..., *op. cit.*).

> *de las personas. Efectivamente, los métodos que buscan la transformación social se emplean ahora para asegurar la adaptación social e impedir cualquier atisbo de esperanza para la inmensa mayoría de la humanidad.*[72]

Esta expropiación ha ocurrido con el beneplácito de una parte de la izquierda, que de pronto se ha sentido reconocida en sus aportes y se ha regocijado biempensante en la idea de contar con nuevos aliados entre los grupos de poder. Algunas menos confiadas se han dedicado a advertir que, mientras el capitalismo resignificaba términos para vaciarlos de contenido político transformador, el profesorado estaba aceptando y naturalizando el lenguaje de la empresa barnizado de progresismo. Por eso, ya no nos sorprende que las grandes corporaciones, los medios de comunicación de masas y los partidos políticos de derechas proclamen las ventajas de las metodologías activas, el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo, que consideran más eficaces para el desarrollo de las llamadas «competencias». En otras palabras, las metodologías alternativas se han convertido en una inversión en busca de mayor rentabilidad y en un medio para perpetuar las desigualdades sociales bajo una apariencia de transformación.

La Associació de Mestres Rosa Sensat comparte esta misma preocupación en torno a determinadas pedagogías innovadoras que colocan la educación al servicio de la economía: «hacen bandera de su capacidad de adaptación a los nuevos tiempos, de su focalización en la metodología, en sintonía con los tiempos líquidos que vivimos, y [...] se alinean sin complejos con las prioridades dictadas por organismos como la OCDE».[73] Según Ruiz, Narváez y Silva, los dueños del capital, especialmente las grandes corporaciones que invierten en educación, necesitan entrenar al capital humano para aumentar su productividad en el desarrollo de proyectos colectivos y para ello se están sirviendo

72. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, *op. cit.*, pp. 9-10.
73. Associació de Mestres Rosa Sensat, «Una perspectiva (escolar)»..., *op. cit.* (traducción propia).

de los «métodos que las pedagogías de la transformación han diseñado con el fin de lograr la emancipación de la humanidad y que han sido expropiados por el capital para un fin bien distinto: la perpetuación de las desigualdades sociales».[74] Así, aunque el trabajo cooperativo es una metodología que ha sido a menudo pensada en relación con unos fines de apoyo mutuo, de valoración de la diversidad y de redistribución, las empresas son hoy conscientes de que «lo más importante para combatir a la competencia es la cohesión y la cooperación interna de la empresa, los valores de trabajo en grupo y la capacidad de participar y aportar ideas y activismo»,[75] por lo que no es de extrañar que reclamen una educación basada en la cooperación y no en la competitividad. No olvidemos, eso sí, que la plusvalía que se genere colectivamente gracias al entrenamiento en tareas cooperativas no será repartida entre quienes la generaron, sino acumulada por quienes están dictando la incorporación de estas nuevas metodologías. De ahí que hablemos de nuevas metodologías y viejos fines: por muy diferente que pueda ser el futuro entorno al que se espera que se adapten las alumnas, el objetivo sigue siendo su incorporación al mercado laboral en las mejores condiciones para los empresarios.

Libres y felices

> *Hay unas pedagogías que podríamos llamar «cándidas» —por Cándido de Voltaire—, que hacen una pedagogía y una escuela fuera del mundo, como si los condicionamientos socioeconómicos y culturales no contaran. Una escuela con reglas propias, donde lo que prima es el deseo y las emociones de los individuos, donde se renuncia a la*

74. Ruiz, Narváez y Silva, *Desmontando la escuela neoliberal...*, *op. cit.*, p. 42.
75. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, *op. cit.*, p. 16.

> *intervención pedagógica explícita y directa para hacerlo de manera invisible y aparentemente inocua, donde parece que lo único que cuenta es la familia, los vínculos personales y el desarrollo interior de los niños, sin nunca entrar en conflicto con el entorno y con la realidad.*[76]

A pesar de que la cuestión de los fines ha sido desplazada a un lugar secundario en el debate pedagógico, sí hay una serie de afirmaciones relativamente extendidas sobre para qué deberían servir la educación en general y la escuela en concreto. Por ejemplo, hoy se repite como parte del sentido común que lo más importante es que nuestras hijas puedan ser felices, conectar con sus intereses y conocerse a sí mismas. Basta un vistazo rápido a la prensa para cruzarse con afirmaciones en este sentido: según Montserrat del Pozo, emprendedora social de Ashoka y a la que se describe como experta en innovación educativa, «hay que dar mucha importancia a que el alumno se encuentre con él mismo, que esté contento de él mismo, que tenga también metas a alcanzar»;[77] para Francisco Cid, premio a la Excelencia e Innovación Educativa, «lo fundamental es que el niño sea feliz»;[78] Richard Gerver, un conocido gurú de la innovación y discípulo del también famoso Ken Robinson, afirma que «los niños felices son los que más y mejor aprenden»;[79] y según Agnès Barba, directora del centro Els Encants, perteneciente a la red de Escola Nova 21, «a la escuela no vamos a aprender conocimientos, sino a vivir, a crecer como persona, aportar el máximo a la sociedad y a ser felices».[80] En cuanto a las escuelas alternativas, así

76. Associació de Mestres Rosa Sensat, «Una perspectiva (escolar)»..., *op. cit.* (traducción propia).
77. Pablo Pazos: «Monserrat del Pozo: “Hay alumnos que se sienten como una mesa, pero todos son inteligentes”», *ABC*, 17 de julio de 2015, bit.ly/3blTyOM.
78. Francisco Jiménez: «Francisco Cid, premio a la Excelencia e Innovación Educativa: “Lo fundamental es que el niño sea feliz”», *eldiario.es*, 28 de noviembre de 2016, bit.ly/3vXFLrl.
79. Pilar Álvarez: «Richard Gerver: “Hay demasiadas modas pasajeras en la educación”», *El País*, 4 de octubre de 2017, bit.ly/3vSeqqz.
80. Ivanna Vallespín: «Una escuela en la que se aprende a vivir», *El País*, 25 de marzo de 2019, bit.ly/3mlaOKo.

empezaba un artículo que se publicó cuando estas comenzaron a tener mucha presencia en los medios:

> *Aulas llenas de cojines y colchonetas. Un uniforme que consiste en unas cómodas zapatillas de andar por casa. Muebles hechos a la medida de los más pequeños. Interacción con la naturaleza. Y como deberes, ser feliz y saber valorarse a uno mismo.*[81]

Además, especialmente en este ámbito de las pedagogías alternativas se ha generalizado la idea de que el objetivo prioritario de la educación es el de satisfacer las necesidades de las criaturas de manera respetuosa, permitiendo un desarrollo no dirigido por las personas adultas, lo que coincide con la definición de educación libre que propone Carbonell.[82] Para este autor, las escuelas libres se caracterizan por «el respeto al proceso del libre desarrollo de la infancia, la confianza en la posibilidad de construirse a sí misma y la no interferencia por parte de las personas adultas en las elecciones y decisiones que vaya tomando en su andadura educativa».[83] Desarrollo personal, libertad individual y felicidad van estrechamente de la mano en los discursos de estas escuelas.

Una de las que más ha reivindicado esta tríada es Summerhill, una escuela libre —ahora autodenominada «democrática»— de las más antiguas y reconocidas, pues lleva en funcionamiento desde 1921. La conquista de la felicidad y la posibilidad de encontrar el propio camino son prioridades allí, donde «las emociones y los sentimientos, el juego y el placer, la ausencia de imposiciones y castigos, la libertad individual por encima de la colectividad, y el respeto y la confianza en la bondad natural del niño» son

81. María Neuvapert: «Clases sin pizarra, matrícula de honor en humanidad», *eldiario.es*, 1 de enero del 2015, bit.ly/3Elr5W0.
82. Jaume Carbonell: *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona, 2015.
83. *Ibid.*, p. 99.

pilares.[84] Su fundador, Alexander Sutherland Neill, escribió, por ejemplo, que «lo que en última instancia es importante no es saber, sino sentir»[85] y que «la necesidad de la felicidad del niño debería ser la meta en todos los sistemas educacionales. En cuanto a la escuela, ésta debería ser juzgada por los rostros de los pupilos y no por los resultados académicos».[86] Como afirma García, Neill nació en la época victoriana y era fruto de su tiempo; por lo tanto, su propuesta educativa era una reacción a un «periodo de una moral especialmente represiva».[87] Sin embargo, Zoe Readhead, su hija y actual directora de la escuela —cuya cuota oscila entre 8.568 y 14.889 libras anuales para el alumnado interno y entre 3.735 y 8.931 para los pocos que no viven allí—, mantiene hoy la misma filosofía:

> *La gente empieza a darse cuenta de que la felicidad o la satisfacción con la propia vida, el bienestar emocional, son más importantes que los contenidos del aprendizaje, y me gusta pensar que dentro de veinte años habrá muchas más personas liberales y libres.*[88]

Ante este panorama, es preciso plantearnos qué se esconde tras este énfasis en lo emocional que ha inundado lo educativo. Sin embargo, poner la duda sobre la mesa puede hacerte sonar autoritaria o enemiga de la infancia porque ¿qué problema puede haber en desear una escuela que tenga como prioridad la felicidad y la libertad? ¿Acaso no queremos que niños y niñas sean felices y libres, que sus emociones sean respetadas? Estas preguntas, que surgen a menudo cuando una intenta abordar esta cuestión, encierran un juicio que dificulta la crítica. Sin embargo, como esta nos

84. García, *Otra educación ya es posible...*, *op. cit.*; Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI...*, *op. cit.*, p. 98.
85. Alexander Sutherland Neill: *El Nuevo Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, México DF, 1994, p. 334.
86. Alexander Sutherland Neill: *Hablando sobre Summerhill*, Editores Mexicanos Unidos, México DF, 1979, p. 135.
87. García, *Otra educación ya es posible...*, *op. cit.*, p. 117.
88. Heike Freire: «Zoe Readhead. Summerhill, realidad de una utopía», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 327, 2012, pp. 42-47, esp. p. 47.

parece necesaria, analizaremos a continuación los dos enfoques que existen —el partidario del *acompañamiento* emocional y el que prefiere hablar de *educación* emocional—, la filosofía sobre la que se sostienen y las finalidades a las que sirven.

En primer lugar, quienes defienden que la escuela debe centrarse en acompañar las emociones de la infancia entienden que el rol del profesorado es el de dejar a niños y niñas expresar sus emociones libremente sin interferir de ninguna manera. Desde esta perspectiva, no solo no se deben censurar las emociones, sino que tampoco podemos distraer a un niño de lo que siente: la función de la adulta es sostener la emoción sin juzgar y sin valorar, porque de hacer lo contrario estaríamos impidiéndole conectar consigo mismo e incluso manipulándole. Este enfoque es el más extendido en las escuelas alternativas y entendemos que haya tenido tan buena acogida, puesto que compartimos su crítica a la represión emocional que con tanta ligereza se ejerce contra la infancia. Sin embargo, se trata de un planteamiento peligroso, pues muchos de sus partidarios caen fácilmente en el relativismo individualista de que lo que una siente es siempre sagrado y perfecto y, por lo tanto, alterarlo «desde fuera» sería un grave error. Además, rechazan cualquier tipo de intervención pedagógica porque entienden que el desarrollo es un proceso que ocurre de dentro hacia fuera y que todo lo que un ser humano necesita para desarrollarse está contenido en potencia de manera innata.

Esta postura tremendamente antimaterialista bebe del mito del buen salvaje de Rousseau, que se resume en su frase «el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe» y que está en la base de los planteamientos no directivos que caracterizan a la mayoría de escuelas libres. Para sus defensores, el ser humano está naturalmente orientado al bien y, por lo tanto, una educación destinada a la satisfacción individual de los propios deseos favorecerá, al mismo tiempo, una mayor atención a las necesidades de los demás. Según Gribble, que comparte esta opinión, no solo no es cierto que los niños y niñas que se desarrollan siguiendo su propio camino vayan a convertirse en adultos centrados en sí mismos y despreocupados del bienestar de los demás, sino que es precisamente al revés: forzarles a realizar determinadas acciones

y a obedecer normas impuestas externamente es lo que les exime de pensar en otras personas y relacionarse con ellas.[89] Para este autor, lejos de educar en el individualismo, el desarrollo en libertad —tal como esta se entiende en las escuelas libres— crea en los niños y niñas la necesidad de relacionarse con otras personas y con el mundo, lo que les ayuda a interesarse y preocuparse por los demás. En una línea similar, son muchas las personas que afirman que los niños y niñas felices se inclinarán a la realización de buenas acciones. El propio Neill escribió:

> *Ningún maestro tiene derecho a curar a un niño de hacer ruido con un tambor. La única cura que debe practicarse es la de curar la infelicidad. El niño difícil es el niño infeliz, está en guerra consigo mismo y, en consecuencia, está en guerra con el mundo. En iguales circunstancias se encuentra el adulto difícil. Ningún hombre feliz ha perturbado nunca una reunión, ni predicado la guerra, ni linchado a un negro. Ninguna mujer feliz ha sido nunca regañona con su marido ni con sus hijos. Ningún hombre feliz cometió nunca un asesinato o un robo. Ningún patrón feliz ha metido miedo nunca a sus trabajadores. Todos los crímenes, todos los odios, todas las guerras pueden reducirse a infelicidad. Este libro intenta hacer ver cómo nace la infelicidad, cómo arruina las vidas humanas, y cómo pueden criarse los niños de manera que no se presente nunca una proporción crecida de esa infelicidad.*[90]

Esta misma idea aparece también a menudo en las entrevistas de Carneros Revuelta a acompañantes[91] y fundadoras de escuelas alternativas:

89. David Gribble: «Who asks the questions?», *Other Education. The Journal of Educational Alternatives*, vol. 1, n.º 1, 2012, pp. 141-151, bit.ly/3EpJa5a.
90. Alexander Sutherland Neill: *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños* (25.ª reimpr.), Fondo de Cultura Económica, México DF, 2005, p. 17.
91. Con este término se designa a las trabajadoras de la mayoría de escuelas alternativas, que prefieren esta denominación a otras como «maestras», «profesoras» o «educadoras» al entender que su rol es radicalmente distinto. Sobre la noción de «acompañamiento» volveremos más adelante.

> *No creo que alguien necesite satisfacerse haciendo el mal. Me cuesta lo de la maldad, creo que es dolor. Con felicidad no se puede hacer maldad. No hay «malos» ni «malas», no me gusta llamarlo así. Hay gente con mucho dolor. Es uno de los grandes problemas. El dolor genera dolor. Nos estamos autodestruyendo. Y somos todos responsables. Lo que hacemos aquí es la manera en la que podemos contribuir a un mundo mejor. Somos revolucionarios del amor. Dando amor a los niños y niñas podemos revolucionar y dar algo mejor a este mundo.*[92]
>
> *Creo que [esta escuela] contribuye a un mundo más justo desde el proceso de desarrollo del niño. Esto es justicia porque merecen y merecemos vivir en cada etapa lo que necesitamos. De esta forma contribuimos a un mundo más justo. Después seguramente pueda ser activo en la sociedad si sus necesidades han estado cubiertas. Alguien respetado es más fácil que cree un mundo más justo porque va a poder buscarlo.*[93]
>
> *Por otro lado, la directora de la escuela está convencida de que las organizaciones formadas por personas felices son capaces de llevar a cabo proyectos que hacen felices a otras personas.*[94]

Los problemas de este análisis son graves. Rescatando uno de los ejemplos que utilizó Neill, según esta lógica lo único que deberían hacer las trabajadoras para conquistar derechos laborales es hacer feliz al patrón y esperar su benevolencia. Si se niegan a satisfacer las exigencias del jefe y él decide endurecer las condiciones, este podrá incluso victimizarse justificando sus

92. Sergio Carneros Revuelta: *La escuela alternativa. Un modelo en búsqueda de la Justicia Social y Ambiental* (tesis doctoral inédita), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018, p. 276, bit.ly/3Eo07A5.
93. *Ibid.*, p. 243.
94. *Ibid.*, p. 205.

acciones con el enfado. Desde esta perspectiva, la explotación no tiene causas estructurales: el problema es solo un jefe al que no han hecho suficientemente feliz. No procede, por lo tanto, que las trabajadoras se organicen colectivamente en sindicatos y mucho menos que expresen su rabia al reconocerse explotadas, salvo que quieran recibir como respuesta la fiscalización del tono: para quienes es la felicidad individual la que conduce a las buenas acciones, emociones como el enfado, la ira o la tristeza de las demás son censurables. Es curioso que muchos de quienes más insisten en la libre expresión en la infancia condenen, en cambio, ciertas emociones en la etapa adulta. Sin embargo, la explicación que dan es sencilla: sostienen que, si las necesidades emocionales son respetadas durante los primeros años de vida, esos niños y niñas se convertirán en adultos felices, con una gran capacidad para autorregularse y sin los traumas que empujan a otras a la infelicidad. En relación con esto, es habitual que en las escuelas libres casi todos los malestares en la etapa adulta se atribuyan, en última instancia, a problemas en la infancia.[95] Aunque se puedan identificar otras causas, a menudo se intenta buscar el origen primigenio en la insatisfacción de alguna necesidad emocional cuando se era niña, como la falta de un apego seguro en la crianza. Se puede intuir que esta dinámica tiene un enorme potencial culpabilizador, especialmente para las madres.

Por lo tanto, a pesar de que este enfoque parezca respetuoso con la infancia y crítico con la represión emocional, se apoya

95. Hace unos años, en un grupo de debate sobre pedagogías alternativas surgieron inquietudes acerca de cómo desarrollar una educación antifascista en la infancia. Una persona intervino para afirmar que estaba convencida de que Hitler había tenido una infancia poco respetada, que alguien que hubiera tenido todas sus necesidades cubiertas en los primeros años de su vida jamás llevaría a cabo un holocausto. Por lo tanto, para ella no era necesaria la formación política: sostuvo que bastaba con tratar bien a nuestros hijos e hijas para que se convirtieran en adultas respetuosas. Dejando a un lado que en los entornos de crianza natural y pedagogías alternativas ese buen trato a la infancia significa a menudo la total subordinación de las necesidades de la madre y que esto es más que cuestionable, lo peor fue lo que no se dijo: en su análisis sobre el holocausto no cabían explicaciones históricas o geopolíticas para el auge del fascismo, solo la negligencia de la madre de Hitler. Él, en el fondo, solo era una víctima de ella.

en argumentos falsos que solo convienen a las clases privilegiadas. Tras varias visitas a Summerhill, Judith Suissa intuye que de allí saldrán personas muy individualistas:

> *Una tiene la impresión de estar ante un alegre grupo de niños y niñas seguros de sí mismos y felices que, como se puede imaginar, crecerán hasta convertirse en individuos felices, pero completamente centrados en sí mismos. [...] Hay pocos intentos de comprometerse con asuntos sociales más amplios o de confrontar la realidad sociopolítica actual.*[96]

Para confirmar la pertinencia de las sospechas de Suissa, basta consultar alguna de las entrevistas que se han realizado a exalumnos de la escuela, en las que siempre se pregunta por la influencia que Summerhill ha ejercido en sus vidas a largo plazo:

> *Aprendí, por ejemplo, a disfrutar y sentirme satisfecho con lo que tengo, a no ser codicioso. A veces las cosas van mal, en ocasiones la vida es dura, pero, a pesar de todo, no pierdo la esperanza y doy gracias por estar vivo, por cualquier cosa que posea, y me siento feliz.*[97]

> *Esta escuela me abrió los ojos para mirar el mundo y la vida de una forma nueva y amplia. Me ayudó a sentirme en casa en cualquier parte y a encontrar lo que realmente me gusta; a aprender a conocerme, a saber quien* [sic] *soy yo. A ir detrás de las cosas que quiero, a ser honesta conmigo misma y decir «Voy al aula de arte en lugar de a clase». Me enseñó a escuchar mi corazón. Creo que aprender a escuchar tu corazón desde pequeña, saber lo que quieres, es algo que vale tanto como el oro. Es fundamental darte esta*

96. Judith Suissa: *Anarchism and Education. A Philosophical Perspective* (2.ª ed.), PM Press, Oackland, 2010, p. 96 (traducción propia), bit.ly/3EnVcMC.
97. Heike Freire: «Después de Summerhill», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 427, 2012, pp. 44-49, esp. p. 46.

> *libertad, la libertad de equivocarte. Y si cometes errores, es para aprender: yo ni tan siquiera los llamaría «errores», son aspectos de tu vida, te ves reflejada en ellos. Aprendes mucho sobre ti, sobre la vida; por ejemplo, si usas demasiado los ordenadores, al cabo de un tiempo puedes darte cuenta de que estás perdiendo contacto con tus amigos, o quizá descubrir que te encantan y convertirlos en tu vocación, en tu trabajo.*[98]

Como el enfoque del acompañamiento emocional ha sido defendido por una parte del movimiento libertario, especialmente aquella que apuesta por la no directividad en educación y que siente simpatía por las escuelas libres, volveremos a él más adelante. En cuanto a la educación emocional, la lógica es precisamente la contraria: para sus partidarios, las emociones han de ser educadas, no para reprimirlas sino para que niños y niñas puedan aprender a gestionarlas y así ser capaces de convertirse en adultas felices. De nuevo, podemos entender las ventajas de este enfoque, pues es innegable que poder analizar lo que una siente y comprender cómo esto se relaciona con la propia conducta es de gran ayuda. Sin embargo, la ideología que subyace al modelo de educación emocional que más se está extendiendo es la del pensamiento positivo, que se basa en tres ideas generales: que nuestro bienestar no depende de los condicionantes externos, sino de cómo percibimos la realidad; que podemos cambiar estas percepciones solo con fuerza de voluntad; y que, en lugar de conformarnos con estar bien, deberíamos intentar alcanzar lo que los defensores de esta corriente llaman el «máximo potencial humano».

De nuevo, se pasa por alto que, si ser feliz hoy significa sentirnos constantemente alegres y está estrechamente relacionado con nuestras posibilidades de evadirnos, de consumir desenfrenadamente y de competir en el mercado —también en el de las relaciones personales—, la idea de que para conseguir la

98. *Ibid.*, p. 49.

felicidad basta con proponérselo solo puede defenderse con comodidad desde una situación de privilegio. Esto sirve, una vez más, para disfrazar de fuerza de voluntad y mérito personal lo que en realidad son unas condiciones materiales de vida privilegiadas, así como para culpabilizar de su sufrimiento a las pobres, las excluidas y las violentadas. También para hacer negocio gracias a la lucrativa industria en torno a la autoayuda, la motivación y la autoestima, que vende pseudoterapias, formaciones, libros y otros materiales y que ha permeado en la escuela a través de distintas modalidades de *coaching* educativo. Este conduce a entrenar al alumnado para que se centre en cambiar sus percepciones, en lugar de tratar de modificar sus condiciones de vida, un enfoque que despolitiza y desmoviliza.[99]

Esto nos ofrece algunas pistas acerca de los intereses ocultos de una propuesta que, según nos dicen, nace de la preocupación por la infancia. Cabe sospechar, sin embargo, que no son las necesidades de esta, sino las exigencias del capitalismo actual las que están dictando esta transformación. Periódicamente se nos insiste en que los nuevos directivos de las empresas modernas que salen en los medios de comunicación se preocupan por las emociones de su equipo, que la figura del jefe autoritario debe ser sustituida por la del entrenador motivacional o el *coach*; que es preferible que los espacios sean polivalentes y atractivos, con zonas para el juego y para el descanso; y que los horarios serán cada vez más flexibles y adaptables. Teniendo en cuenta los cambios que llevó a cabo Google en sus oficinas y en sus dinámicas de trabajo, y los que realizaron los jesuitas en varias de sus escuelas, muchas advierten que la innovación en la empresa y la innovación educativa se están utilizando para disfrazar de preocupación por la felicidad —ya sea de los trabajadores o del

99. Un buen ejemplo es el ya mencionado programa de inteligencia emocional Educación Responsable —de la Fundación Botín, ligada al Banco Santander—, que presumía de ayudar a los niños a gestionar sus miedos a los desahucios. Muy distinto sería entender que ese miedo es legítimo y pertinente y explicarle al alumnado las causas de esa injusticia y la existencia de colectivos como la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH).

alumnado— lo que en realidad tiene como fin último el aumento de la productividad y el rendimiento.[100] Para estas autoras, la creciente relevancia que se le da a la inteligencia emocional, la presencia cada vez mayor del pensamiento positivo, tanto en el currículum como en los materiales y los proyectos educativos, y la preocupación por la felicidad del alumnado tienen razones económicas. No es casual que el dosier del programa Educación Responsable, de la Fundación Botín, haga alusión a los beneficios que la inteligencia emocional puede tener para el empleo: «En el ámbito profesional las personas con más IE [inteligencia emocional] destacan por una mayor sensibilidad interpersonal, sociabilidad y generación de un clima de trabajo positivo en el trabajo. Al mismo tiempo que mayor tolerancia al estrés y capacidad de liderazgo».[101] Por eso, a pesar de que parte de la izquierda acogiera hace unos años con entusiasmo la creación de una asignatura sobre educación emocional en la escuela pública, la forma en la que los medios se hicieron eco de la noticia hizo saltar algunas alarmas. Así aparecía en un diario de corte progresista:

> *«Se requiere joven licenciado, con alto nivel de inglés, capaz de trabajar en equipo, polivalente y que pueda adaptarse a circunstancias diversas.» Ésta bien podría ser una de las muchas ofertas de trabajo que se encuentran por los portales de empleo. El mundo empresarial necesita cada vez más a personas multidisciplinares, creativas, con capacidad crítica y que sepan marcarse sus propios ritmos y metas.* [...] Para tratar de conseguir personas que cumplan con este perfil, que sepan reconocer sus emociones y desarrollen su talento innato, el Gobierno de Canarias ha impulsado una nueva asignatura llamada Educación emocional y para la creatividad*, la cual se imparte en los centros de educación infantil y primaria del Archipiélago.*[102]

100. Patricia Gosálvez: «Los jesuitas revolucionan el aula», *El País*, 29 de marzo de 2015, bit.ly/3bh0PQ3; Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, *op. cit.*
101. Fundación Botín: *Dossier del programa Educación Responsable*, 2011, p. 11.

Por último, hemos de preguntarnos si incorporar el acompañamiento o la educación emocional bajo las premisas mencionadas no conduce en el fondo a la peligrosa reivindicación de una irracionalidad que nos convierta en trabajadoras más moldeables y consumidoras compulsivas. Del mismo modo en que es necesario criticar ciertas concepciones de la razón y prestar atención al aspecto emocional, es preciso hacerlo sin caer por ello en el rechazo a la racionalidad o en dicotomías que solo contribuyen a generar mayor confusión.[103]

Elegir para segregar

Escuchamos a menudo que la escuela actual no prepara a niñas y niños para hacer frente a los retos del siglo XXI, que está desfasada, que no avanza con los tiempos, y este mantra ha sido acríticamente repetido por personas que se sitúan en todas las coordenadas del espectro ideológico: la necesidad de cambio parece unánime. No diremos aquí, ni mucho menos, que la educación que queremos es la que tenemos. Sin embargo, cabe preguntarse sobre qué bases se sostiene esta idea tan ampliamente difundida y si no se estará defendiendo —deliberadamente o no— que la escuela se adapte a las demandas del sistema económico, aunque no siempre se hable de «incorporación al mercado laboral», sino que se utilicen otras denominaciones con las

102. Neuvapert, «Clases sin pizarra, matrícula de honor en humanidad»..., *op. cit.* El énfasis es nuestro.
103. Si hablamos en clase sobre la legitimidad de la rabia frente a una injusticia o explicamos en qué consiste la fiscalización del tono, ¿se trata de educación emocional o de educación racional? ¿Es emocional porque el contenido tiene que ver con las emociones? ¿O es racional porque exige razonar sobre ellas? ¿Acaso puede haber una educación irracional? Y si la hubiera, ¿sería deseable? ¿No encaja este ejemplo mucho mejor en la categoría de formación política?

que se alude más sutilmente al capitalismo actual, como «sociedad de la información», «sociedad del conocimiento» o simplemente «siglo XXI». A lo largo del capítulo, hemos señalado nuestras sospechas en torno a la innovación educativa y su estrecha conexión con las nuevas demandas del capitalismo: en el neoliberalismo, la educación se ha convertido para las empresas en un negocio y una inversión en busca de mayor rentabilidad. Pero no solo para las empresas, «también, a nivel individual, una inversión del estudiante, puesto que, al fin y al cabo, de su educación dependerá en el futuro su penetración en el mercado laboral y en el mundo económico de los negocios».[104] Como añaden estos autores, la escuela tiene que producir hoy sujetos empleables y hemos interiorizado —seducidas por una jerga en apariencia progresista y antiautoritaria— que la educación ya no es un derecho, sino un medio para aumentar nuestra empleabilidad y convertirnos en aquello que las empresas demandan de nosotras: personas flexibles, emprendedoras, activas, automotivadas, resilientes, con capacidad para manejarse en la incertidumbre y con habilidades sociales para integrarse en equipos de trabajo. Según Rogero:

> *La conexión de este modelo de enseñanza con la Nueva Gestión Empresarial se asienta sobre la necesidad* [sic] *buscar de forma incesante cambios para ser más competitivos y rentables. Ello conlleva el desarrollo en sus trabajadores de la adaptación al cambio, la creatividad, la iniciativa individual, la autonomía, la justificación de la precariedad y la desigualdad, la falsa meritocracia, el desprecio del débil, el individualismo competitivo, el emprendimiento, el trabajo en equipo, la identificación afectiva con las metas de la empresa, el desprecio de la solidaridad y el cuidado del otro, desprecio del conocimiento «inútil» (filosofía, artes, humanidades, etc.) etc. Esas son las competencias y valores que se han de desarrollar en la escuela para preparar a sus*

104. Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, *Escuela o barbarie...*, *op. cit.*, p. 8.

> *empleados, y ello requiere metodologías innovadoras que a su vez atraigan a esa gente culta capaz de entender que es la única forma de preservar su capital social y cultural.*[105]

Aunque este discurso en torno a la innovación educativa ha permeado también en la escuela pública, se ha incorporado con mucha menor resistencia en la escuela privada. Por ello, muchas familias deseosas de mantener y transmitir su capital social y cultural a sus descendientes han acogido con gran interés la proliferación de escuelas alternativas privadas. Decíamos antes que la finalidad más habitual en los discursos de estas escuelas es la de favorecer un desarrollo personal armonioso; sin embargo, las hay que también insisten en que este tipo de educación permite acceder en mejores condiciones al mercado laboral porque la escuela tradicional no responde a lo que este demandará en el futuro. Eso sí, no olvidemos que la mayoría de estas escuelas segregan a su alumnado por su clase social, por lo que no parece que eduquen para la adaptación al trabajo asalariado, sino más bien para entrar a formar parte de la élite económica, una élite que disfrazan de ética por atribuirle una preocupación por el medioambiente y por causas filantrópicas. Sirva de ejemplo un fragmento de la narración que Bárbara Serrano y Juan Morán,[106] los dos codirectores de la escuela libre y democrática Dragon American School (Torrelodones, Madrid), escribieron sobre el futuro de una hipotética alumna de la escuela con la intención de defender la necesidad de una educación libre:

> *Año 2045*
>
> *[...] Alejandra acaba de vender su segunda empresa de diseño de nanobots para purificación de aguas subterráneas.*

105. Rogero, «La cara oculta de la innovación»..., *op. cit.*
106. Según Sergio Carneros Revuelta, que investigó la escuela en el marco de su tesis doctoral y la describió como una «escuela para la justicia social y ambiental», «la experiencia empresarial de Juan y la experiencia pedagógica de Bárbara, [*sic*] les permite complementarse» (*La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 195).

Montó su primera empresa fuera de la escuela en Australia, mientras se formaba a distancia en inteligencia artificial para control de riesgos ecológicos. Empezó con la segunda cuando acabó de formarse y, tras varios años liderando empresas, ha decidido presentarse como candidata a un puesto que la hace muy feliz, se trata de un proyecto mundial para la reversión del cambio climático. Tendrá sede en Barcelona y se busca una persona que lidere el proyecto.

Año 2049

[...] Alejandra lidera desde hace unos años el Proyecto Clima y participa activamente en organizaciones filantrópicas, como la Fundación Integra, donando parte de los beneficios que consiguió de sus proyectos empresariales.[107]

Esta misma defensa de un cambio hacia un capitalismo de rostro humano está tan presente en esta escuela que forma parte también del argumentario de las familias, como se aprecia en este fragmento de una entrevista a una de ellas:

Cambiar el sistema no puede hacerse de repente. Nuestros hijos, a lo mejor si son empresarios escucharán a sus empleados y harán que sus condiciones sean diferentes. Cambiar el sistema no es pasar de un sistema a otro, no es tan fácil hacer cambios bruscos. El cambio se hace poco a poco y dependerá de cada uno.[108]

Por si esto no fuera suficientemente aclarador, en el mismo artículo —que no en vano se titula «La escuela tradicional está destrozando el presente y futuro de tus hijos»— los codirectores escriben también sobre David, un hipotético alumno de una escuela convencional al que la vida le depara un futuro

107. Bárbara Serrano y Juan Morán: «La escuela tradicional está destrozando el presente y futuro de tus hijos», *El Confidencial*, 6 de diciembre de 2015, bit.ly/2ZG4rc5.
108. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 244.

bastante dramático por no haber recibido una educación alternativa. Así lo argumenta Morán en el documental *Educación a la carta (La revolución pendiente)*:

España tiene un nivel de fracaso escolar muy grave y se está replanteando su educación pública para adecuarla a lo que se necesita en las empresas. Y todos los sabemos. Pero lo que se necesita en las empresas no es hacer más exámenes. En las empresas no se hacen exámenes, se hacen proyectos. En las empresas no se aprende por obligación, aprendes porque lo necesitas descargándote un curso de Coursera. Para mí la idea es esta: que la escuela tradicional y el mundo laboral actual ya están en una desconexión radical. La escuela normal te prepara para un mundo que ya no existe, pero es que ese mundo todavía existirá menos dentro de 20 años.[109]

De ahí que en la publicidad de la escuela aludan constantemente a un futuro del que escapar eligiendo su escuela:

Dragon American School, el futuro de tus hijos es tu responsabilidad [...] ofrece a tu hijø más opciones para construir su futuro brindándole acceso directo a las mejores universidades del mundo [...] no es un secreto que el sistema educativo tradicional no ha evolucionado y no brinda oportunidades de futuro a nuestros hijøs...

Sus partidarios también insisten en esta cuestión. Es el caso de Sergio Carneros, para quien se trata de una escuela que tiene en cuenta aquello «que nos depara el siglo XXI (inteligencia artificial, tecnología de la comunicación y la información, el progreso de las máquinas...) para repensar sobre el tipo de profesional y persona que deben formar y así dar la mejor

109. Laura Mascaró: *Educación a la carta. Un documental sobre libertad educativa* (audiovisual), 16 de octubre de 2015, bit.ly/3Gs6BvH.

respuesta posible».[110] En definitiva, Serrano y Morán prometen una salvación individual a las familias que elijan su escuela, sin hacer alusión alguna, por supuesto, al hecho de que solo las más privilegiadas podrán permitirse la cuota mensual y de que es precisamente la clase social y no la escuela la variable que más incide en el posterior éxito profesional. Recurren así al discurso del mundo cambiante y el futuro incierto para provocar un miedo del que hacer reclamo. En palabras de Almudena García:

> *…han surgido escuelas presuntamente alternativas que venden su proyecto explicando que solo los niños que aprendan a ser emprendedores —gracias a ellos, claro— conseguirán salir adelante. Que ya no valen las fórmulas educativas desarrolladas durante la Revolución industrial para educar a niños del siglo XXI, que se tendrán que enfrentar a desafíos muy diferentes y que tendrán a su disposición toda la información que necesiten en su* smartphone.[111]

Hemos de reconocer, no obstante, que la vinculación tan explícita entre educación y mercado laboral que hace esta escuela en concreto no es representativa de la educación alternativa en general, donde este discurso se presenta de una forma más velada. Sin embargo, es alarmante el espacio que, desde sus inicios —en los que el proyecto sí que era muy similar al del resto de escuelas alternativas—, ha ocupado tanto en medios de comunicación como en jornadas de formación o incluso en la literatura académica.[112] Especialmente preocupante es la divulgación de algunas de sus prácticas relacionadas con la educación financiera: las visitas de familiares para presentar al alumnado de Secundaria sus proyectos empresariales, las excursiones del alumnado a multitud de

110. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa…*, *op. cit.*, p. 191.
111. García, *Otra educación ya es posible…*, *op. cit.*, p. 180.
112. Sergio Carneros Revuelta y Francisco Javier Murillo: «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental. Autoconcepto, autoestima y respeto», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 15, n.º 3, pp. 129-150, bit.ly/3nEXe3U; Carneros Revuelta, *La escuela alternativa…*, *op. cit.*

empresas, los talleres de creación de *start-ups*, su proyecto de sistema económico interno con una moneda propia —primero la escama y después el DraCoin—[113] para utilizar dentro de la escuela (para el pago de servicios, multas, etc.),[114] la asesoría externa de la ultraliberal Laura Mascaró y los talleres de educación financiera que esta ha impartido allí. Sobre ellos, esta abogada escribe:

> *Nunca deja de asombrarnos la capacidad de comprensión de los niños y la calidad de sus argumentaciones. En una de las actividades, por ejemplo, tenían que elegir, de entre varias opciones, un trabajo, una vivienda, una forma de transporte, y actividades de ocio. Algunos preferían un trabajo con un sueldo alto sacrificando tiempo de ocio; otros preferían un piso más pequeño o un piso más caro, pero en el que pudieran tener animales. Con cada decisión se iban dando cuenta de la importancia del factor subjetivo, de la diferente forma que tiene cada uno de valorar las cosas.*[115]

Paralelamente, los medios de comunicación han servido de altavoz de estas escuelas y han contribuido a asociar la

113. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa…*, *op. cit.*; Carneros Revuelta y Murillo, «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental…», *op. cit.*; Ángel Villarino: «El "boom" de la educación libre en España», *El Confidencial*, 29 de noviembre de 2015, bit.ly/2ZsPvhh.
114. Para ello, desarrollaron una campaña de micromecenazgo o *crowdfunding* en la plataforma Goteo.org: bit.ly/3nJYwuw.
115. Laura Mascaró: «Proyecto de educación financiera», 2017, bit.ly/3GwVYrJ. Laura Mascaró, que se define como «liberal de la Escuela Austríaca», es madre *unschooler* y fundadora y presidenta de la Plataforma por la Libertad Educativa. Esto, junto con su activa presencia en redes sociales y otros medios, la ha convertido para muchos en una referente en el ámbito de la educación libre. Es, además, consejera de la Libertarian International Organization, colaboradora de Students for Liberty (que reúne a jóvenes ultraliberales de diferentes tendencias y que le otorgó el premio Henry David Thoreau) y miembro del Instituto Juan de Mariana, donde participó, por ejemplo, en la presentación del libro *Capitalismo para niños* (bit.ly/326Cuv3), de cuyo prólogo es autora. En 2019, publicó el libro *¿Dónde crece el dinero? Economía para niños y niñas, inversión y ahorros en familia. Educación financiera para aprender a gestionar el dinero desde la primera paga*.

educación alternativa a las élites y al prestigio social insistiendo en que los hijos e hijas de personajes famosos o de los trabajadores de las empresas de Silicon Valley se educan en escuelas alternativas. Así decían dos artículos de prensa que tuvieron mucha difusión en el momento de su publicación:

> *¿Qué tienen en común Jacqueline Kennedy, Gabriel García Márquez, Jennifer Aniston, Jeff Bezos, Larry Page, Taylor Swift, Ana Frank, George Clooney, Michael Ende, Jessica Hart y Sandra Bullock? Los defensores de la educación libre plantean la pregunta como argumento de fuerza porque lo que comparten todos estos apellidos es, efectivamente, una educación alejada de la ortodoxia, encuadrada dentro de algunos proyectos pioneros de educación libre.*[116]

> *Escuelas de medio mundo se esfuerzan por introducir ordenadores, tabletas, pizarras interactivas y otros prodigios tecnológicos. Pero aquí, en el Waldorf of Peninsula, colegio privado donde se educan los hijos de directivos de Apple, Google y otros gigantes tecnológicos que rodean a esta antigua granja en la bahía de San Francisco, no entra una pantalla hasta que llegan a secundaria.*[117]

Esta estrategia de *marketing*, que ha contribuido a que muchas familias con un alto capital cultural y económico se hayan interesado por estas escuelas, se ha complementado a la perfección con la divulgación de los resultados a los que han llegado diversos estudios sobre escuelas alternativas, algunos promovidos por los propios fundadores de estas o por familias de alumnos y alumnas. Estas investigaciones, que han centrado su interés en la trayectoria académica y profesional del alumnado con la intención de demostrar que asistir a una escuela así no limitaría sus posibilidades de éxito, han concluido por lo general que este tipo de

116. Villarino, «El "boom" de la educación libre en España»..., *op. cit.*
117. Pablo Guimón: «Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas», *El País*, 24 de marzo de 2019, bit.ly/3BlnpBO.

educación supone grandes ventajas para el desarrollo personal y que contribuye a maximizar las posibilidades académicas y profesionales de su alumnado. Por ejemplo, en el primer estudio llevado a cabo en Summerhill, Bernstein demostró que casi todos sus graduados encontraban trabajo, algunos de ellos incluso en profesiones que habían requerido mucha formación posterior a su escolarización, y les describió como personas cálidas, equilibradas, que disfrutaban de la vida y que tenían éxito profesional.[118] A conclusiones similares llegó el Centre for Self Managed Learning, que trató de determinar si la asistencia a esta escuela había perjudicado de algún modo a sus antiguos estudiantes.[119] La investigación reveló que no fue así: el 97,6 % de ellos superaron los exámenes que les permitieron obtener títulos oficiales y la mayoría se dedicaban a carreras que les satisfacían. Además, señalaron que Summerhill les había aportado confianza en sí mismos, habilidades interpersonales, atención y respeto hacia los otros, sentido de responsabilidad personal y habilidad para tomar decisiones.

Otra de las escuelas en las que se han realizado estudios similares es Sudbury Valley School, una de las escuelas alternativas más grandes y antiguas de Estados Unidos, que uno de sus fundadores describió como «un semillero de recio individualismo, libertad personal y democracia política; un semillero de valores americanos, floreciendo en una vieja ciudad de Nueva Inglaterra».[120] Peter Gray y David Chanoff, en un estudio con casi doscientos antiguos estudiantes, descubrieron que estos no habían tenido dificultades en ser admitidos ni en adaptarse a la educación superior, habían tenido éxito en una amplia variedad de carreras profesionales y pensaban que sus experiencias en la escuela habían fomentado en ellos responsabilidad personal, iniciativa, curiosidad y la habilidad para comunicarse con personas

118. Emmanuel Bernstein: «Summerhill. A follow-up study of its students», *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 8, n.º 2, 1968, pp. 123-136.
119. Centre for Self Managed Learning: *Report of an inquiry into Summerhill School, Leiston, Suffolk*, enero del 2000, bit.ly/3HbrGfh.
120. Daniel Greenberg: *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*, Marién Fuentes y Javier Herrero, Alicante, 2003, p. 27.

de todo tipo.[121] Para tratar de aclarar por qué estas personas, a las que no se había exigido en la escuela ningún tipo de trabajo académico, habían prosperado académica y profesionalmente de acuerdo con los parámetros más convencionales, estos investigadores ofrecieron dos explicaciones necesarias que no aparecen en otros estudios. En primer lugar, es posible que los estudiantes, pertenecientes en su mayoría a familias consideradas de clase media, estuvieran predeterminados a tener éxito con independencia del tipo de educación que recibieran, así que sería injusto atribuir a su escuela sus logros posteriores. En segundo lugar, cabe la posibilidad de que los participantes en el estudio se diferenciaran de la mayoría de los jóvenes no solo en la clase social, sino también en su dificultad para adaptarse a la escuela tradicional —por ejemplo, por la resistencia a ser controlados por otros— y en la inclinación de sus familias hacia la filosofía de las escuelas democráticas, por lo que se trataría de una muestra mucho más específica de lo que *a priori* parece. De ahí que no proceda establecer generalizaciones sobre las ventajas de este tipo de educación.

Los fundadores de Sudbury Valley School, Greenberg y Sadofsky, llevaron a cabo otro estudio similar en 1992, para lo que entrevistaron a veintisiete antiguos estudiantes con el fin de conocer cuáles habían sido sus experiencias después de dejar la escuela y cuál había sido el impacto de esta en sus vidas. Sus resultados fueron muy similares a los de Gray y Chanoff: haber asistido a la Sudbury Valley School no afectaba negativamente a las opciones disponibles en el futuro, pues —con independencia de si habían decidido graduarse de la escuela con o sin diploma— disfrutaban, como mínimo, de la misma variedad de elecciones que cualquier otro grupo de jóvenes y se dedicaban a una gran variedad de ocupaciones. En un estudio posterior, también con graduados de la escuela, Greenberg, Sadofsky y Lempka concluyeron que la gran mayoría de ellos habían continuado sus estudios en la educación superior —para lo que se sentían con

121. Peter Gray y David Chanoff: «Democratic schooling. What happens to young people who have charge of their own education?», *American Journal of Education*, vol. 94, n.º 2, pp. 182-213, esp. p. 198, bit.ly/3qqwQy2.

grandes ventajas por su alta motivación intrínseca, su capacidad para trabajar de manera autónoma, su firmeza a la hora de perseguir sus objetivos y, especialmente, su deseo auténtico de ir a la universidad— y que la práctica totalidad de quienes no lo hicieron accedieron directamente a la carrera profesional de su elección.[122] En un artículo titulado «Sudbury Valley School. Una escuela de vanguardia para niños independientes», Sadofsky afirmaba:

> *La diversidad de ocupaciones a las que se dedican los antiguos alumnos de la escuela cuando salen al mundo es extraordinariamente amplia. [...] Quizá lo más notable, aunque comprensible a la luz de la filosofía educativa de la escuela, sea el hecho de que casi la mitad de los antiguos alumnos han estado en situaciones de creación de empresas o autoempleo. Es difícil hallar una demostración más viva de la primacía otorgada a la iniciativa individual y a la responsabilidad personal en todos los aspectos del funcionamiento de Sudbury Valley. Una antigua estudiante, médica en la actualidad, resumía así su impresión sobre sus antiguos compañeros y compañeras: «Cuando miro a mi alrededor, veo que las personas que fuimos a Sudbury Valley estamos haciendo muchas cosas interesantes. Muchas personas que fueron a algún tipo de escuela preparatoria para acceder a la universidad puede que estén haciendo cosas interesantes. Sin embargo, las personas que fuimos a Sudbury Valley hacemos muchas más cosas distintas. No todas esas personas están en la universidad, muchas enseñan a bailar, son fotógrafos, viven en contacto con la naturaleza o se dedican a cosas muy diversas; son muy individuales». Sudbury Valley es una escuela para la era postindustrial. Es una escuela para la era de la descentralización y la individualización. Es una escuela que prepara a las chicas y los chicos para un mundo que cambia*

122. Daniel Greenberg, Mimsy Sadofsky y Jason Lempka: *The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni*, Sudbury Valley School Press, Framingham, 2005.

> *a una velocidad de vértigo, en el que lo más necesario para las personas es la capacidad de adaptarse felizmente a situaciones nuevas, aprender materiales nuevos, trabajar de forma independiente, ser capaces de utilizar su tiempo de ocio de un modo que les satisfaga.*[123]

En definitiva, las investigaciones sobre educación libre se han centrado en demostrar que esta conlleva beneficios para el individuo y han evitado abordar aquello que podría ponerla en entredicho. Por lo general, no mencionan que muchas de estas escuelas tienden a atraer a estudiantes procedentes de familias con unos valores muy concretos, favoreciendo de este modo un aislamiento cultural; que sus cuotas mensuales pueden llegar a ser muy elevadas y, por lo tanto, poco accesibles para muchas familias; y que aumentan la segregación social al concentrar en ellas a estudiantes de un nivel socioeconómico y sociocultural alto y privar de ellos a otras escuelas.[124] En la misma línea, la crítica de Suissa a Summerhill podría extenderse a otras escuelas libres: si la escuela no pretende que sus estudiantes se comprometan con asuntos sociales más amplios ni que hagan frente a la realidad sociopolítica actual, existe el riesgo de estar educando a personas felices pero centradas solo en sí mismas.[125] Algo similar ocurre con Sudbury Valley School, que se declara explícitamente apolítica y ajena al contexto político más amplio, no se define de acuerdo con una determinada orientación política y no parece que dirija sus esfuerzos al cambio social.[126] Por ello, a pesar de ofrecer a algunos privilegiados la oportunidad de ser libres y crecer felices, esta escuela no constituye necesariamente un espacio en el que se desarrollen personas críticas con la injusticia social.[127]

123. Mimsy Sadofsky: «Sudbury Valley School. Una escuela de vanguardia para niños independientes», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, 2004, pp. 25-29, esp. p. 29.
124. Yehuda Bar Shalom: *Educating Israel. Educational Entrepreneurship in Israel's Multicultural Society*, Palgrave Macmillan, Londres, 2006.
125. Suissa, *Anarchism and education…*, *op. cit.*
126. Greenberg, *Por fin, libres…*, *op. cit.*
127. Viola Huang: «Laying the foundations for democratic behavior. A comparison

Quizá la crítica más dura a la filosofía de estas escuelas que se dedican a la salvación de unos pocos fue la del educador y escritor estadounidense Jonathan Kozol, un firme defensor de la escuela pública para quien Summerhill era, además, una de las escuelas más racistas de Inglaterra:

> *En mi opinión, una escuela libre rural aislada y elitista para los hijos de blancos y ricos dentro de un territorio como los Estados Unidos y en una época tan tormentosa como 1972 se parece demasiado a un arenero para los hijos de los guardias de las SS en Auschwitz. Si hoy en nuestros libros de historia, o en nuestras conversaciones cotidianas, oyéramos hablar de una red de pequeñas escuelas rurales, exquisitas e idealistas, que funcionaran con un alto grado de libertad personal, pero dentro de los límites del aislamiento ideológico, en los hermosos y empinados bosques de las afueras de Múnich y Berlín en 1939 o 1940, y si leyésemos o nos dijeran que los que dirigían estas escuelas seguían todos los métodos innovadores y las nociones ilustradas y que tenían sobre sus escritorios o en sus paredes grandes pósteres de personas como Maria Montessori y Tolstoi y Gandhi, y que de alguna manera se mantuvieron al margen del aviso del gobierno nazi y de los militares y de la policía y de los guardias de las SS, pero consiguieron permanecer durante toda la guerra sin experimentar rabia ni la necesidad de intervenir en la vida de aquellos definidos por la prensa y los medios alemanes como menos que humanos y siguieron adelante con sus actividades acuáticas y sus juegos innovadores mientras el humo se elevaba sobre Dachau… Creo que ahora consideraríamos a esas personas como una variedad refinada y aterradora de seres humanos alienados.*[128]

of two different approaches to democratic education», *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, vol. 8, n.º 15, 2014, pp. 29-68, bit.ly/2ZAhcF2.
128. Jonathan Kozol: *Free Schools*, Houghton Mifflin, Boston, 1972, p. 11. Citado en Ron Miller: *Free Schools, Free People. Education and Democracy After the 1960s*, State University of New York Press, Albany, 2002 (traducción propia).

Frente a esta evidente falta de accesibilidad de las escuelas alternativas hay quien, retorciendo la realidad, afirma que se trata de escuelas exclusivas y que excluyen, pero que al mismo tiempo son «inclusivas, pues son capaces de conseguir que el alumnado que está excluido y destinado al fracaso en escuelas tradicionales, consiga ser un alumno más, motivado y con todo un futuro por delante».[129] Se trata, por lo tanto, de aumentar las oportunidades de quienes ya parten de una situación de privilegio: escuelas inclusivas para las élites económicas. No obstante, la mayor parte de familias de izquierdas interesadas en las pedagogías alternativas han sido críticas con su exclusividad y, por lo tanto, han abogado por distintas propuestas en favor de una mayor accesibilidad. En primer lugar, algunas familias han defendido la exención de impuestos para quienes matriculen a sus hijos en escuelas alternativas con el fin de evitar lo que ellas consideran un doble pago. Este es el caso del investigador y promotor de escuelas alternativas Sergio Carneros, quien señala que se está produciendo una «injusticia distributiva a nivel estatal, pues estas familias deben pagar un elevado precio por una educación diferente a la pública».[130] Desde esta óptica ultraliberal, la única manera de hacer accesible este tipo de educación es devolver parte de los impuestos a quienes opten por una escuela alternativa, una variante del conocido como «cheque escolar», que fue planteado por primera vez por Milton Friedman y que ha contribuido, allí donde ha sido aplicado, a aumentar la segregación y la privatización.[131] En segundo lugar, otras familias han

129. Carneros Revuelta y Murillo, «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental...», *op. cit.*, p. 145.
130. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 261.
131. Stefan Blankertz: «The political dimension of free and home schooling», *Other Education. The Journal of Educational Alternatives*, vol. 4, n.º 2, 2015, pp. 185-188, bit.ly/3nDHb6I. El cheque escolar es una medida por la cual el Estado entrega a cada familia una cantidad de dinero o un bono canjeable por hijo en edad escolar, para abonar la cuota de la escuela que elija dentro de las disponibles en el mercado. Se enmarca, por lo tanto, dentro de una agenda de privatización de la educación ya que, en lugar de ofrecer plazas suficientes en escuelas públicas, el Estado apuesta por financiar de manera indirecta la educación privada.

preferido reivindicar la concesión de conciertos a escuelas alternativas privadas, es decir, que el Estado las financie íntegramente con dinero público. Sin embargo, esta opción se ha enfrentado también a muchas críticas por parte de quienes ven graves peligros en el crecimiento de la red de centros concertados. Por eso, buena parte de las familias han defendido una tercera opción: que estas pedagogías sean introducidas progresivamente en la escuela pública por medio de proyectos de innovación educativa, una vía que ha contado con mucho respaldo entre la izquierda a pesar de las numerosas razones que hay para, como mínimo, sospechar de su conveniencia. La primera de ellas es que estos proyectos han sido a menudo diseñados, impulsados y financiados por fundaciones filantrocapitalistas,[132] pero hay otras menos evidentes. Por ejemplo, estos centros innovadores están atrayendo la demanda de familias de izquierdas privilegiadas que buscan una escuela respetuosa con las necesidades de sus hijas o, mejor dicho, que se ajuste a sus deseos y aspiraciones. A pesar de sus buenas intenciones, lejos de reivindicar la accesibilidad de unas pedagogías que presuponen mejores y de defender con su postura la escuela pública, las familias que apuestan por esta tercera opción están ejerciendo en realidad su posibilidad de elegir como consumidoras. En definitiva, exigen una diversificación de la oferta para maximizar la llamada «libertad de elección», un pilar de las políticas educativas neoliberales que se apoya en la concepción de la educación como un objeto de consumo en lugar de como un derecho o un bien común: no importa lo colectivo, sino únicamente mi posibilidad, como madre o padre, de elegir de acuerdo con mis deseos. No es de extrañar que la ya mencionada Laura Mascaró dirigiera en 2015 el documental *Educación a la carta (La revolución pendiente)*, en el que defiende que todos los modelos educativos tienen sus ventajas y sus inconvenientes y que lo importante es que cada familia pueda elegir libremente el que más se adapte a su demanda. Tampoco sorprende que se expresara de este modo en un artículo sobre el *boom* de la educación libre:

132. Este es el caso del ya mencionado Escola Nova 21 en Cataluña.

El objetivo de los defensores teóricos de la educación libre en España es, precisamente, infiltrar la educación pública para evitar que sólo puedan disfrutarla quienes pueden pagársela. Laura Mascaró, presidenta de la Plataforma por la Libertad Educativa, defiende por su parte «una reforma integral del sistema escolar» que permita a las familias «una verdadera libertad a la hora de elegir». «No obstante, observamos una tendencia de la escuela convencional (tanto pública como concertada y privada) de copiar algunos elementos característicos de las escuelas libres, por lo que la diferencia entre ambos modelos se va acortando», dice.[133]

Rafael Feito explica en su artículo «La *beautiful people* de la escuela pública» cómo se produce este consumo en el caso de las familias de izquierdas partidarias de la escuela pública innovadora:

En el espacio de poco más de una semana he participado en un par de actos que me dan que pensar acerca de cuáles puedan ser las limitaciones y contradicciones de las escuelas públicas democráticas (en Madrid, colegios como La Navata o El Trabenco). El primer acto fue una conferencia a cargo de Xavier Bonal en el seminario que tan diligentemente organiza Julio Carabaña en la Facultad de Educación de la Complutense. En su charla —referida a la ciudad de Barcelona—, Bonal hablaba del deseo de una parte de la clase media alta de los barrios más acomodados de la ciudad condal por escolarizar a sus hijos en la escuela pública, pero no en cualquier escuela pública, ni siquiera en los centros públicos de barrios adyacentes de menor nivel socioeducativo. Se trataría de una estrategia consistente en

133. La entradilla del artículo refleja también la educación concebida como mercancía sujeta a la oferta y la demanda: «En 2013 sólo había 40 escuelas libres en España. Hoy son más de 600 y no cubren ni de lejos la demanda. Más y más familias optan por un modelo que despierta tanto interés como escepticismo» (Villarino, «El "boom" de la educación libre en España»..., *op. cit.*).

colonizar un centro público de manera que este oferte una educación en relativa libertad, dialogante, democrática, innovadora... al gusto de este grupo social. [...] Pocos días después de la conferencia de Bonal, acudí a la llamada «fiesta del proyecto» del colegio público La Navata, la cual se celebró por la mañana en un día laborable. Allí asistí a instancia de la amable invitación de Consuelo Uceda (directora del centro en sus difíciles momentos iniciales y una mujer que es toda una referencia en el ámbito de la innovación educativa). Pese a ser las diez y media de la mañana, el patio del centro estaba lleno de padres y madres de alumnos. Supongo que esto puede ser indicativo de qué tipo de empleos pueden desempeñar estos progenitores. Durante el desarrollo de la fiesta, me encontré con una colega de mi facultad de reconocida militancia izquierdista. En nuestra conversación salió a relucir que varios compañeros de mi facultad también llevan a sus hijos a tan singular colegio y que, incluso, hay personas que han cambiado de residencia —lo que ha llegado a suponer desplazarse desde alguna provincia lejana— para poder garantizar a sus hijos un puesto en tan codiciado centro. Esto [...] no es otra cosa que una estrategia de clase media. Tal opción permite alardear de una cierta vitola progresista —«yo escolarizo a mi hijo en la pública»—. Sin embargo, esta escuela pública no es cualquier escuela pública (si se quiere comprobar qué es una escuela pública más convencional se puede ir, por ejemplo, a Orcasitas o a mi actual lugar de residencia: Pozuelo de Alarcón).[134]

Esto guarda relación con otro de los peligros que entraña la introducción de pedagogías alternativas en la escuela pública: en lugar de contribuirse a un movimiento de transformación colectivo, se fomenta la aparición de centros innovadores con una marca personal individual que les permita distinguirse de

134. Rafael Feito Alonso: «La *beautiful people* de la escuela pública», febrero de 2020, bit.ly/3GnPewS.

otras escuelas.[135] Aumenta de este modo la competición entre centros, una competición en la que además estos están en condiciones desiguales (por contexto socioeconómico, recursos materiales disponibles y estrategias publicitarias a su alcance, entre otras). Como consecuencia, la segregación entre escuelas públicas también crece. Tal y como alerta un informe elaborado por el Síndic de Greuges,

> *…se podría estar configurando una «triple red» de escuelas, con dinámicas de segregación mucho más intensas que las que separan la pública y la concertada. En primer lugar, habría las escuelas con composición social desfavorecida, «proyectos educativos socialmente estigmatizados» y baja demanda; en segundo lugar, centros con alumnado heterogéneo con proyectos educativos consolidados, pero sin demasiada capacidad de atracción; y, por último, escuelas distinguidas socialmente por sus proyectos singulares. En esta división, según el Síndic, ya no sería tan importante la distinción pública-concertada, dado que en cada red habría escuelas de ambas titularidades.*[136]

Además, la proliferación de escuelas públicas con pedagogías alternativas está generando, entre escuelas públicas, dinámicas de segregación escolar más ocultas que las tradicionales entre la red pública y la privada. Como explica Maria Menegaki, escuelas situadas en barrios trabajadores están siendo elegidas por familias de clase media o alta con un capital cultural y un estilo de vida muy parecidos entre sí, con tiempo para visitar escuelas o para informarse y con posibilidades para desplazarse a diario desde otros barrios o incluso cambiar de vivienda, mientras que familias migrantes de estos barrios obreros están siendo excluidas no solo por las cuotas o el coste de los materiales, sino también

135. Ainara Zubillaga y Lucas Gortazar: «Innovación educativa. ¿Mejoras para la inclusión o excusas para la segregación?», *El Diario de la Educación*, 22 de enero de 2020, bit.ly/3q08uen.
136. Rodríguez, «La innovación educativa ante la segregación escolar»…, *op. cit.*

autoexcluidas[137] por una cultura escolar y un lenguaje muy específicos que solo las familias más «alternativas» comparten —y que sirven para delimitar un «nosotros» y un «otros»— y por sus expectativas en torno a la escolarización. En cuanto a estas últimas, es poco probable que aquellas familias que esperan que sus hijos obtengan el graduado escolar, estudien, aprendan el idioma del país de acogida, adquieran buenos hábitos o se relacionen con personas diversas, por mencionar algunos ejemplos habituales, matriculen a sus hijos en una escuela que hable de respetar los ritmos individuales, de acompañar en lugar de enseñar, de desarrollar talentos innatos, de satisfacer intereses previos o de ofrecer una atención individualizada.

Llegadas a este punto, parece pertinente la pregunta de cómo lograr entonces que las pedagogías alternativas sean accesibles, sin favorecer al mismo tiempo la privatización de la escuela pública y la segregación escolar. Sin embargo, esta pregunta da por verdadero que se trata de pedagogías mejores, dignas de ser puestas en práctica y extendidas, y no podemos responderla precisamente porque discrepamos con esa asunción. En el tercer capítulo, trataremos de argumentar que el problema de estas pedagogías no es su falta de accesibilidad, sino su carácter reaccionario, por lo que si algo nos preocupa es precisamente su difusión acrítica, también dentro del movimiento libertario, y no su escaso alcance. Para ello, examinaremos antes los esfuerzos que han dedicado las anarquistas a la educación y revisaremos los principios que se le han atribuido a su pedagogía. A este fin dedicaremos el siguiente capítulo, con la intención de estar en disposición de analizar después

137. Maria Menegaki: *Un análisis crítico al movimiento por el cambio educativo en Cataluña*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Antropología, AIBR 2019, Pensar culturas, cambiar mundos, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, julio de 2019. Hablar de «autoexclusión» no implica que esta sea elegida de manera libre y consciente por quien la sufre. El uso del prefijo «auto-» se debe a que en esta forma de exclusión no hay un agente que activamente impida el acceso a determinadas familias, sino que se establecen mecanismos para que sean las propias familias quienes, pudiendo elegir una escuela, decidan «voluntariamente» no hacerlo.

no solo los aciertos, sino también los errores o, dicho de otro modo, las divergencias y las convergencias entre la pedagogía libertaria y las pedagogías alternativas.

EL PASADO DE LA PEDAGOGÍA ANARQUISTA

La crítica a la innovación educativa que hemos desarrollado en el capítulo anterior no debería confundirse con una defensa inmovilista de la escuela tradicional o con una mirada nostálgica a un supuesto pasado mejor. Lo que nos preocupa no es la transformación, sino un cambio envuelto en discursos de justicia social, respeto a la infancia y revolución que camina en realidad en el sentido que dicta el neoliberalismo. De ahí que en este contexto nos parezca necesario analizar los aportes de la pedagogía libertaria, que ha contribuido amplia y profundamente a la renovación de las teorías y las prácticas educativas a lo largo de la historia. No pretendemos, sin embargo, caer en las idealizaciones habituales: a pesar de que las anarquistas han dedicado enormes esfuerzos a la causa educativa y de que el valor de su lucha por mejorar las condiciones de vida de muchísimas personas es innegable, tampoco han faltado contradicciones, simplificaciones y otros errores. En este capítulo, intentaremos describir de la forma más precisa y matizada que el espacio nos permita las aportaciones del movimiento libertario a la educación para, una vez desenredada la cuestión, poder dedicar el último capítulo a reflexionar sobre el presente y el futuro de esta pedagogía.

Una denominación problemática

El término «anarquía» procede etimológicamente del griego —*a* quiere decir «negativo» y *arkhein*, «autoridad»— y remite a la forma de vida de un pueblo que no se rige por una autoridad constituida o un gobierno, sino por la ayuda mutua, la solidaridad, la libertad responsable, la autogestión y la horizontalidad. No obstante, el anarquismo es probablemente la corriente política sobre la que se han dicho y escrito más mentiras y la palabra «anarquía» se ha convertido, en el lenguaje común, en sinónimo de desorden, terror y caos, por lo que las anarquistas son retratadas con frecuencia como terroristas. Para Malatesta, el hecho de que esta segunda acepción haya tenido tanta acogida es consecuencia del prejuicio de «considerar al gobierno como un órgano indispensable para la vida social, y que, por tanto, una sociedad sin gobierno debe ser presa y víctima del desorden, oscilante entre la omnipotencia de unos y la ciega venganza de otros».[1] Sin embargo, como apunta Maley, ¿no vivimos ya en un mundo precisamente caótico? Un mundo cuyo aparente orden se caracteriza por «prisiones desbordadas, degradación medioambiental, docenas de violentos conflictos armados y miles de muertes cada día en todo el mundo como resultado del hambre y las condiciones insalubres».[2] Es urgente, por lo tanto, pensar y construir alternativas a este capitalismo que nos conduce al colapso al tiempo que nos empuja a concebir cualquier otra forma de vida como imposible o indeseable.

Sin embargo, explicar la propuesta anarquista no es una tarea sencilla, puesto que han surgido a lo largo de la historia, y coexisten en la actualidad, multitud de perspectivas teóricas y de prácticas militantes enmarcadas todas ellas bajo el paraguas del anarquismo, pero muy diferentes o incluso enfrentadas entre sí. Como afirma Tina Tomassi, «habiendo sido concebido

1. Errico Malatesta: *La Anarquía y el método de la Anarquía* (6.ª ed.), Premià Editora, Tlahuapan (México), 1989, p. 5, bit.ly/3BnHAig.
2. Cory D. Maley: «Anarchism and education in the academy. An essay review», *Education Review*, vol. 13, n.º 7, 2010, pp. 1-20, esp. p. 10, bit.ly/2ZykoAA.

por la gran mayoría de sus seguidores como una forma de organización socialista, presenta formas diferentes y notables según el clima cultural que lo señala».[3] Esta diversidad dificulta su consideración, por lo tanto, como una doctrina sociopolítica y es habitual que los intentos por definir el anarquismo desemboquen en la conclusión de que es preferible hablar de anarquismos en plural o de un paradigma anarquista.[4] Tampoco han prosperado las tentativas de desvincular el término de su acepción de terror y violencia o de sustituirlo por otro sin esa carga peyorativa. Para cuando el militante anarquista Sébastien Faure propuso utilizar preferiblemente la palabra «libertario», por la centralidad de la idea de libertad en el anarquismo, «el vocablo "anarquista" había pasado ya a formar parte del lenguaje común y de los socialistas antiautoritarios para denominarse a sí mismos».[5] Por ello, aunque ambos términos han coexistido desde entonces, el uso del segundo fue siempre predominante a pesar de su estigma.

No ha sido así con su pedagogía, que quizá para evitar ser asociada con el caos se ha denominado mayoritariamente «pedagogía libertaria», aunque ello haya provocado también ciertas confusiones. Como señala Trasatti, si bien en nuestro contexto se generalizó en el siglo XX el uso de «libertario» como sinónimo de anarquista o de casi-anarquista, en las últimas décadas se ha utilizado también con el significado de ultraliberal (por influencia estadounidense)[6] o de liberal (en Italia y en

3. Tina Tomassi: *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Madre Tierra, Móstoles, 1988, p. 7.
4. Francisco José Cuevas Noa: «Las posibilidades de la autogestión en la enseñanza pública», en Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coords.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley*, Volapük, Guadalajara, 2018, pp. 205-210; Silvio Gallo: «O paradigma anarquista em educação», *Nuances. Revista do Curso de Pedagogia*, n.º 2, 1996, bit.ly/3vX8LPV.
5. Cuevas Noa, «Las posibilidades de la autogestión en la enseñanza pública»..., *op. cit.*, p. 21.
6. Filippo Trasatti: *Actualidad de la pedagogía libertaria*, Popular, Madrid, 2005. Con la intención de diferenciarse de los libertarios socialistas, los libertarios procapitalistas se autodenominan a menudo «libertarianos», un calco del

Francia). Por ello, varias autoras angloparlantes —especialmente aquellas afines a las ideas anarquistas— han insistido en diferenciar los términos *libertarian* y *anarchist*.[7] Es el caso de Judith Suissa, quien afirma que, a pesar de que ambos adjetivos se hayan concebido a menudo como intercambiables y de que muchas anarquistas se hayan descrito a sí mismas como libertarias, en inglés «la expresión *libertarian education* hace referencia, de manera más amplia, a todos los enfoques educativos que rechazan los modelos tradicionales de autoridad docente y la estructura escolar jerárquica y que abogan por la máxima libertad del niño o niña como individuo dentro del proceso educativo».[8] Por tanto, aunque reconoce que la tradición anarquista en educación comparte algunos rasgos con otros enfoques de educación progresista, democrática o libertaria —en el sentido más amplio del término—, critica que estas coincidencias hayan llevado a muchos autores a enumerar y describir las prácticas educativas anarquistas de manera conjunta con otras experiencias significativamente distintas.[9] Tal es el caso de la escuela de

inglés *libertarian*. Sin embargo, muchos se definen también como «libertarios» o «anarcocapitalistas» y, a pesar de que en nuestro contexto esta corriente reciba un amplio rechazo en el seno del movimiento anarquista, la falta de términos unívocos dificulta la comprensión. Llama la atención, por ejemplo, que en marzo de 2017 Laura Mascaró y Bárbara Serrano —a quienes ya hemos mencionado en el capítulo anterior por la vinculación que establecen entre educación libre y capitalismo— participaran con una charla titulada «Educación libertaria» en el II Encuentro por la Libertad, organizado en Madrid por European Students for Liberty, una organización que reúne a jóvenes ultraliberales y anarcocapitalistas.

7. En la presentación del libro de Joel Spring titulado *A Primer of Libertarian Education* y traducido como *Introducción a la educación radical* (1978), que aborda las ideas pedagógicas principales del anarquismo, el marxismo y la izquierda freudiana, Anaya Santos escribe: «El término inglés *libertarian* no debe traducirse por libertario [...]. Ese término *libertario*, en castellano, tiene una clara connotación anarquista y no es una educación anarquista precisamente la que se nos propone en este libro [...] por más que haya algunos antecedentes comunes a la propuesta de Spring y a la de la educación anarquista» (p. v).
8. Suissa, *Anarchism and education...*, *op. cit.*; Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*, p. 517 (traducción propia).
9. Una tercera postura es la de autores como Michael Smith que, en su libro de

Yásnaia Poliana,[10] creada en la década de 1860 por Tolstói, a quien se ha descrito a menudo como anarcopacifista o cristiano anarquista por sus críticas al Estado, la jerarquía eclesiástica y la propiedad privada. Sin embargo, su oposición a la pedagogía autoritaria bebía más de principios educativos y morales que de un posicionamiento explícitamente político, su defensa de la libertad individual sin incorporar una perspectiva más colectiva le alejaba del socialismo de la mayoría de anarquistas y, además, nunca formó parte del movimiento

1983 *The Libertarians and Education* (Allen & Unwin, Crows Nest, 1983), equipara «educación anarquista» y «educación libertaria» como sinónimas, pero las opone a «educación liberal» o «progresista». Según Colin Ward (*Talking Schools*, Freedom Press, Londres, 1995), Smith es uno de los pocos en establecer esta distinción.

10. Lev Nikoláievich Tolstói creó, a los veintiún años, una primera escuela gratuita en Yásnaia Poliana, su propiedad familiar, en la que trató de educar a los hijos e hijas del campesinado. Sin embargo, esta primera experiencia pedagógica fue breve, ya que supuso una labor demasiado dura y compleja para él. Tras una etapa en el ejército, Tolstói pidió la baja y volvió a la finca familiar para retomar su labor docente, en un principio con escaso alumnado —pues despertó el recelo y la desconfianza de los campesinos—, pero llegando a triplicar pronto el número inicial de estudiantes (Semion Filippovich Egorov: «León Nikolaievich Tolstoi (1828-1910)», *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. 18, n.º 3, 1988, pp. 663-675, bit.ly/3GpsL1y). Tolstói se oponía al orden forzado de la enseñanza tradicional, por lo que proponía comenzar desde el desorden o el «orden libre» y espontáneo, que iría reduciéndose en función de las propias necesidades de estudio del alumnado (Francisco José Cuevas Noa: *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria* [2.ª ed.], Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, Madrid, 2014). Egorov afirma, además, que no se castigaba a los niños ni por su conducta ni por resultados académicos poco satisfactorios y, según Cuevas Noa, solo podían imponerse castigos si estos eran decididos por la asamblea de alumnas y alumnos. En cuanto a las notas como sistema de calificación, se seguían utilizando, pero se intentaba que estas fueran consensuadas con el alumnado. Además, no se mandaban deberes para casa y la actividad educativa habitual consistía en el trabajo cooperativo y la enseñanza mutua. Las formas predominantes de trabajo escolar eran el diálogo, la conversación libre o la charla colectiva e individual entre maestro o maestra y alumnado (Martín Alberto Acri y María del Carmen Cácerez: *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Libros de Anarres, Buenos Aires, 2011, bit.ly/3jYOyES; Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*).

libertario.[11] Summerhill —de la que ya hemos hablado en el capítulo anterior por su búsqueda de la felicidad y libertad individuales y por su elitismo— es otra de las escuelas que con más frecuencia se ha utilizado como ejemplo de educación anarquista. Autores como Smith, Shotton, Spring y Cuevas Noa, entre otros, la han incluido bajo la amplia etiqueta de «educación libertaria»,[12] a pesar de tratarse de «un experimento no anarquista».[13]

Por otra parte, hay quien ha preferido usar la expresión «educación libre», un cajón de sastre muy poco preciso que ha servido para designar todas aquellas teorías y prácticas educativas que tienen la libertad como un pilar de su propuesta, a pesar de que sus concepciones de esta sean ideológicamente tan opuestas entre sí como la del liberalismo y la del anarquismo.[14] Por ello, aunque esto no resuelve por completo el problema,

11. Michael Smith: *The Libertarians and Education,* Allen & Unwin, Crows Nest, 1983; Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*
12. Smith, *The Libertarians and Education*..., *op. cit.*; John Shotton: *No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britain 1890-1990*, Libertarian Education, Bristol, 1993; Joel Spring: *Introducción a la educación radical*, Akal, Madrid, 1978; Cuevas Noa, *Anarquismo y educación*..., *op. cit.*
13. Suissa, *Anarchism and education*..., *op. cit.*, p. 93.
14. Spring, *Introducción a la educación radical*..., *op. cit.* La concepción de «libertad» del liberalismo se corresponde con la frase de John Stuart Mill «mi libertad acaba donde empieza la de los demás», una afirmación tan extendida que se esgrime tanto desde la izquierda como desde la derecha de manera casi unánime, a pesar de que detrás de ella subyace una idea muy concreta de la libertad: la libertad social sería una suma de nuestras libertades individuales, enfrentándose y limitándose entre sí. El anarquismo, en cambio, concibe la libertad como una conquista colectiva, tal y como la describe Bakunin: «La libertad del individuo es incrementada y no limitada por la libertad de todos. Solo soy libre cuando todos los seres humanos que me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres. Lejos de limitar o negar mi libertad, la libertad de los demás es su condición necesaria y su confirmación. Solo soy libre en el verdadero sentido de la palabra en virtud de la libertad de los demás, de manera que cuanto mayor es el número de personas libres que me rodean, y cuanto más amplia, profunda y extensa es su libertad, más profunda y amplia será la mía. [...] Mi libertad personal, confirmada así por la libertad de todos los demás, se extiende hasta el infinito» (*Escritos de filosofía política II*, Alianza, Madrid, 1953, p. 315). Por último, según Cuevas Noa (*Anarquismo y educación*..., *op. cit.*), el anarquismo difiere también de otros

hemos optado aquí por denominar «escuelas libres» a aquellas que, como Summerhill,[15] priorizan por completo la libertad individual y por reservar «educación anarquista» y «educación libertaria» para aquellas experiencias guiadas por principios anarquistas y en las que la libertad se entiende como una conquista social que se realiza en colectivo y que ha de conjugarse necesariamente con la solidaridad. Utilizaremos en adelante, por lo tanto, «anarquista» y «libertaria» como sinónimos, mientras que «educación libre» nos ha servido hasta ahora para designar una amalgama de ideas y prácticas que, aun afirmando la libertad como un principio básico de la educación, no tienen como referencia al anarquismo sino a otras corrientes como el psicoanálisis —especialmente los trabajos de Wilhelm Reich, que tanto influyó a Neill—; la no directividad de Carl Rogers y Rebeca y Mauricio Wild; y el autogobierno o *self-government* de Homer Lane[16] y de las comunidades escolares de Hamburgo.[17]

socialismos al negar la aparente contradicción entre libertad individual y bienestar colectivo que plantea el marxismo clásico.
15. Muchas de estas escuelas libres se autodenominan también «escuelas democráticas», un término que propuso Yaacov Hecht, el fundador de la Escuela Democrática de Hadera (Israel), con el argumento de que sería más fácil convencer a la opinión pública de las bondades de estas escuelas si se apelaba a la democracia en lugar de a la libertad. Por ello, después de fundar su escuela, se dedicó a viajar por el mundo visitando escuelas similares, que generalmente se llamaban a sí mismas «libres», «radicales» o «alternativas», y a su vuelta en 1993 convocó un congreso internacional —la IDEC: International Democratic Education Conference— con la idea de compartir experiencias entre ellas. La IDEC continuó repitiéndose cada año en una escuela diferente y el término «escuela democrática» fue ganando terreno progresivamente.
16. Homer Lane (1875-1925) fue el fundador de la escuela de Little Commonwealth (1913-1918) en Evershot, Dorset (Reino Unido), un reformatorio en el que vivían desde recién nacidos hasta jóvenes de diecinueve años procedentes de ambientes pobres y que funcionaba de acuerdo con las reglas que ellos y ellas mismas establecían. Fue, asimismo, el referente que mayor influencia ejerció sobre la pedagogía de Neill.
17. Las comunidades escolares, que surgieron entre 1918 y 1936, se extendieron por distintas ciudades alemanas, aunque las primeras y las más conocidas de ellas fueron las de Hamburgo. Fueron creadas en el marco de una reforma de la enseñanza pública por la que se permitió al profesorado más innovador poner en práctica experimentos de educación antiautoritaria (Cuevas Noa,

Reconocemos, no obstante, que esta distinción resulta muy problemática en la práctica, pues cada experiencia educativa ha seguido criterios diferentes para elegir su denominación[18] y, además, las influencias entre escuelas libres y escuelas libertarias han sido múltiples y difícilmente rastreables. Según Suissa,[19] el periodo en el que el movimiento anarquista de escuelas modernas —inspiradas en la Escuela Moderna fundada por Ferrer i Guàrdia—[20] tuvo mayor auge fue también el

Anarquismo y educación…, op. cit). Aunque han sido descritas a menudo como anarquistas —quizá porque la obra que les dedicó Schmid (*El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Libros de Confrontación, Barcelona, 1973) las enmarcaba bajo la etiqueta de «pedagogía libertaria»—~~, su~~s referencias pedagógicas más directas fueron Rousseau y la Escuela Nueva y sus influencias políticas estaban mucho más próximas al socialismo de la Revolución rusa (Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…, op. cit.*; Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria…, op. cit.*). No obstante, esta experiencia englobó escuelas que presentaron numerosas diferencias entre sí. En primer lugar, como explica Schmid, en muchas no se practicaba el régimen clásico del *self-government* o incluso se criticaba que esta organización supusiera la reproducción de un Estado a pequeña escala. En segundo lugar, no todas las escuelas mantuvieron la misma postura en relación con el grado de influencia educativa que podía ejercer el profesorado sobre el alumnado. En tercer lugar, a pesar de las referencias mencionadas anteriormente, también existieron corrientes nihilistas y anarquistas en el movimiento de las comunidades escolares.

18. De hecho, la escuela anarquista más conocida del Estado español, Paideia, se nombra a sí misma como «escuela libre».
19. Judith Suissa: «Anarchist education», en Carl Levy y Matthew S. Adams (eds.), *The Palgrave Handbook of Anarchism*, Palgrave MacMillan, Cham, 2019, pp. 511-529, bit.ly/2XSUPKe.
20. La Escuela Moderna fue una escuela libertaria fundada en Barcelona en 1901 por el anarquista Francesc Ferrer i Guàrdia, que creó además una editorial íntimamente ligada a su proyecto educativo, para elaborar material de enseñanza, y como órgano de difusión, el *Boletín de la Escuela Moderna*. La escuela, que se fundó gracias a la herencia que le había dejado Ernestine Mennier, una anciana francesa a quien había dado clases de castellano, comenzó con doce alumnas y dieciocho alumnos y funcionó hasta 1906, escolarizando a niñas y niños desde la coeducación de sexos y clases sociales. En 1906, acusado de haber sido cómplice de Mateo Morral (traductor y bibliotecario de la Escuela Moderna) en el atentado contra el rey Alfonso XIII, fue encarcelado durante unos meses y su institución educativa fue clausurada. En una carta que envió desde la cárcel en octubre de ese año, escribió: «Los jueces, no teniendo pruebas contra mi culpabilidad buscan saber solamente si yo soy o no anarquista. Parece que esto

periodo que vio crecer al movimiento de la educación progresista y la educación libre,[21] incluida una ola de escuelas como Summerhill (1921), Dartington Hall (1920) y Beacon Hill (1927) que, como señala Shotton, son ejemplos que adquirieron mayor reconocimiento que las escuelas anarquistas con las que coexistieron.[22] Aun así, Gribble apunta que, a pesar de que el movimiento de escuelas modernas coincidiera con el de la Escuela Nueva en Reino Unido, es necesario diferenciarlos: el segundo estaba formado por profesorado de clase media en busca de alternativas al sistema educativo público e incluía escuelas privadas con cuotas muy elevadas.[23] Además, muchas escuelas británicas que comenzaron con un proyecto pedagógico radical fueron perdiéndolo con el tiempo en favor de posturas más moderadas centradas en satisfacer la demanda de las familias de mejorar las calificaciones en los exámenes oficiales de final de ciclo.

les es suficiente para hacerme condenar. Tratan de saber incluso si tuteo o no a las personas, ¡como si esto fuera una prueba de culpabilidad!». A pesar de que finalmente fue absuelto, no pudo reabrir la escuela, por lo que se trasladó a Francia y a Bélgica, donde fundó en unión con otros anarquistas la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. En 1909, cuando Ferrer i Guàrdia se encontraba de visita en Barcelona, fue apresado por su supuesto rol como ideólogo de la Semana Trágica. Tras ser juzgado por un tribunal militar sin pruebas concluyentes y después de ser declarado culpable, fue fusilado en Montjuïc. Poco antes de escuchar la palabra «fuego», exclamó: «Soldados, vosotros no tenéis la culpa. Apuntad bien. ¡Viva la Escuela Moderna! Muero inocente y feliz de…». Su fusilamiento desató una ola de protestas y homenajes en muchas ciudades europeas (Ángel Cappelletti: *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*, La Malatesta, Madrid, 2010; Suissa, «Anarchist education»…, *op. cit.*) y para autores como Avrich fue probablemente este hecho lo que le convirtió en el representante más conocido de la educación anarquista (*The Modern School Movement. Anarchism and education in the United States*, AK Press, Edimburgo, 2006). En su obra póstuma (1910), Ferrer narra la experiencia de la escuela.

21. Suissa, «Anarchist education»…, *op. cit.*
22. Shotton, *No Master High or Low…, op. cit.*
23. David Gribble: «Good news for Francisco Ferrer. How anarchist ideals in education have survived around the world», en Jonathan Purkis y James Bowed (eds.), *Changing Anarchism. Anarchist Theory and Practice in a Global Age*, Manchester University Press, Mánchester, 2004, pp. 181-198, bit.ly/3jKPUD3.

Avrich, que investigó sobre esta cuestión en Estados Unidos, apunta a la complejidad de determinar las influencias indirectas que existieron entre ambos movimientos —el de las escuelas anarquistas y el de las escuelas libres— y cita una circular de una escuela moderna redactada en 1934 en la que se especulaba sobre el impacto que la educación anarquista estaba teniendo en el resto del mundo educativo: «no tenemos forma exacta de saber cuánta influencia ha tenido [la educación anarquista] en los movimientos educativos radicales y progresistas, pero sí sabemos que muchas de las ideas primero defendidas y practicadas por nosotros están siendo ahora reclamadas y practicadas por educadores de todas partes».[24] Para Avrich, la educación anarquista ganó impulso en la década de 1960 con la aparición de escuelas libres de todos los tipos que, a menudo sin ser conscientes de ello, se remontaban a los experimentos libertarios del pasado, especialmente a las escuelas modernas antes mencionadas. A pesar de un generalizado desconocimiento de la tradición libertaria, las nuevas escuelas libres:

> *…presentaron métodos activos de aprendizaje, participación del alumnado en las decisiones, relaciones informales entre alumnado y profesorado y el cultivo de habilidades manuales. Intentaron remodelar el currículum para fomentar el desarrollo creativo, el estudio individual, los hábitos mentales independientes y la autosuficiencia. Rechazaron el autoritarismo del aula convencional, la preocupación por el orden y la disciplina, la competencia nociva por las calificaciones y los premios, las presiones por la estandarización y la conformidad. Su principal preocupación era la autorrealización del niño, el desarrollo de todas sus habilidades y talentos, en una atmósfera de espontaneidad y libertad.*[25]

24. Paul Avrich: *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*, AK Press, Edimburgo, 2006, p. 384.
25. *Ibid.*, p. 383.

Estas son, sin duda, características del movimiento de escuelas libres apreciadas por muchas anarquistas y presentes en proyectos libertarios previos. Sin embargo, como apunta Maley, «las escuelas libres han estado, y en gran medida permanecen, fuera del marco revolucionario de la mayoría de las concepciones anarquistas de la educación».[26] Es por ello que, en el pasado, la influencia entre escuelas libertarias y escuelas libres se produjo en mayor medida de las primeras a las segundas, puesto que muchas anarquistas desconfiaron de las experiencias de la Escuela Nueva por su apoliticismo. Sin embargo, en los últimos años esto parece haber cambiado con el auge de la educación alternativa: mientras una parte del movimiento libertario la ha rechazado frontalmente, otra se ha visto seducida por sus planteamientos y ha seguido con entusiasmo la proliferación de escuelas libres. La polémica está servida y no será fácil de resolver.

La educación en el movimiento libertario

La diversidad que caracteriza a las teorías anarquistas no solo impide concebirlas como parte de una doctrina, sino que además dificulta establecer generalizaciones en lo que respecta a las tácticas propuestas para alcanzar la revolución social.[27] Poco tienen que ver, en este sentido, el insurreccionalismo, que se ha definido a menudo como espontaneísta y que utiliza la violencia como principal estrategia —lo que se conoce como «propaganda por el hecho»— con posturas próximas a la noviolencia, para las cuales la acción violenta es un indicador de fracaso y falta de coherencia, o con el anarcosindicalismo, que defiende la necesidad de una organización formal y estable. Existen también muchas diferencias entre el anarquismo personal —o anarquismo como forma de vida—, que ha sido acusado con frecuencia de individualista, y el anarquismo social.

26. Maley, «Anarchism and education in the academy…», *op. cit.*, p. 3.
27. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*

Bakunin y Proudhon se pronunciaron abiertamente en contra del anarcoindividualismo por haber bebido de ideas liberales. Murray Bookchin se expresó también con rotundidad sobre esta cuestión en este texto de 1995:

> *Apenas ningún anarcoindividualista ejerció influencia alguna sobre la clase obrera emergente. [...] Como credo, el anarquismo individualista permaneció principalmente en un estilo de vida bohemio, que se manifestaba sobre todo en sus demandas de libertad sexual («amor libre») y por su pasión por las innovaciones en el arte, en el comportamiento y en el vestir. Fue en los tiempos de dura represión de la sociedad y letárgica inactividad social que los anarquistas individualistas pasaron a un primer plano de la actividad libertaria; y entonces, principalmente como terroristas. En Francia, España y los Estados Unidos, los anarquistas individualistas cometieron actos de terrorismo que dieron al anarquismo su reputación de movimiento de conspiración violentamente siniestro. Los que se convirtieron en terroristas a menudo no eran socialistas o comunistas libertarios, sino más bien hombres y mujeres desesperados que utilizaban armas y explosivos para protestar por las injusticias y la cortedad de miras de su época, teóricamente en nombre de la «propaganda por el hecho».*[28]

Aunque Bookchin reconocía la importancia de llevar un estilo de vida coherente con las ideas anarquistas, argumentaba también que «si el socialismo no es una parte integral del anarquismo, entonces este se convierte en autocomplacencia».[29] A pesar de que el individualismo entrara con fuerza en el movimiento libertario en la segunda mitad del siglo XX, en la actualidad son más las voces que, como Bookchin, reivindican la

28. Murray Bookchin: *Anarquismo social o anarquismo personal. Un abismo insuperable*, Virus Editorial, Barcelona, 2014, pp. 29-30.
29. Murray Bookchin: *Anarchism, Marxism, and the Future of the Left. Interviews and Essays, 1993-1998*, AK Press, Oakland, 1999, p. 125 (traducción propia).

necesidad de organización e insisten en que la revolución es un proceso permanente que tiene mucho que ver con ensayar en el aquí y el ahora la sociedad que se pretende construir y poco con llevar a cabo acciones puntuales de destrucción, incluso aunque estas puedan verse con buenos ojos.[30] De ahí que se haya concedido tanta importancia a medios que pueden generar cambios lentos, como la propaganda, la educación y la creación de proyectos como las cooperativas autogestionadas, los ateneos, los centros sociales, los huertos comunitarios, etc. Por lo tanto, es habitual encontrar referencias a la importancia fundamental que la pedagogía ha tenido para el movimiento anarquista.[31] Lenoir reconoce, eso sí, que los anarquistas no han sido los únicos ni los primeros progresistas en dedicar grandes esfuerzos a lo educativo, pero destaca que hayan mantenido una lucha constante en este ámbito y que sus aportes hayan sido decisivos.[32] Otros como García Moriyón o Ward sostienen que otras corrientes socialistas no han concedido a la educación un papel tan central en la revolución, una postura con la que coinciden García y Olmeda.[33] Estos afirman, además, que la tradición marxista insistió durante mucho tiempo en concebir al ser humano solo como una herramienta al servicio de la planificación económica, «frente a la posición anarquista de tomar al ser humano como algo complejo y

30. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación..., op. cit.*
31. Juan Avilés Farré: *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*, Marcial Pons Historia, Madrid, 2006; Ricard Giménez Martret: *Pensamiento libertario y educación social*, UOC, Barcelona, 2017; Hugues Lenoir: «Educación y pedagogía en la tradición libertaria», *Revista Erosión*, vol. 2, n.º I, 2013, pp. 45-54; Alejandro Tiana Ferrer: «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 2, 1983, pp. 113-122, bit.ly/3BnTxEI.
32. Hugues Lenoir: «La educación libertaria», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2012, pp. 43-48.
33. Félix García Moriyón (ed.): *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier*, Zero, Madrid, 1986; Colin Ward: *Talking schools*, Freedom Press, Londres, 1995; García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer..., op. cit.*

lleno de posibilidades, entre las cuales, por supuesto, estaba la producción y distribución de recursos, pero también la necesidad de sentir y expresar sentimientos, de buscar la libertad de acción, de relacionarse con las demás personas sin un interés de beneficio inmediato», sin olvidar, eso sí, «la existencia de clases sociales y el peso de la economía en la configuración de los individuos».[34] Como veremos más adelante, es preciso realizar ciertas matizaciones a este análisis, puesto que incluso dentro de las experiencias soviéticas existieron modelos tan diferentes como el de Makárenko o el del menos conocido Blonskij, considerado por Díaz y García como el más interesante dentro del realismo socialista.[35]

Sobre la aportación libertaria, el historiador Emili Cortavitarte añade, además, que se pueden «hallar textos sobre la importancia de la educación no sólo en quienes luego fueron pedagogos y maestros, sino de otros anarquistas como Joan Peiró, Salvador Seguí, Kropotkin y Bakunin»,[36] una afirmación con la que coincide García Moriyón.[37] En la misma línea, Cappelletti señala que escritores como Malato, Reclús y Grave, conocidos en medios libertarios y obreros de todo el mundo, participaron en el desarrollo de una filosofía anarquista de la educación.[38] En definitiva, la preocupación por la educación fue transversal a todo el movimiento anarquista y «su tratamiento no se redujo exclusivamente a los especialistas o profesionales, sino que impregnó el conjunto de la ideología anarcosindicalista».[39] Lo demuestran también la cantidad de resoluciones sobre enseñanza aprobadas por la CNT en los congresos de 1910, 1919, 1931 y 1936,

34. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer...*, *op. cit.*, p. 196.
35. Carlos Díaz y Félix García: *Ensayos de pedagogía libertaria*, Zero-ZYX, Madrid, 1980.
36. Enric Llopis: «Entrevista al profesor de Historia Emili Cortavitarte, autor de *Movimiento libertario y educación en España (1901-1939)*: "Los maestros anarquistas potenciaron los valores y la inclinación personal de cada alumno"», *Rebelión*, 28 de diciembre de 2019, bit.ly/3GyziYC.
37. García Moriyón, *Escritos anarquistas sobre educación...*, *op. cit.*
38. Cappelletti, *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria...*, *op. cit.*
39. Alejandro Tiana Ferrer: *Educación libertaria y revolución social*, Escuela Abierta, Madrid, 1987, p. 89.

así como todos los plenos, plenarias y asambleas que se dedicaron a la cuestión educativa.[40] En palabras de García Moriyón:

> *Todo el movimiento estaba implicado en la pedagogía, motivo por el cual proliferaban las publicaciones en las que se ejercía [...] una labor de divulgación, o proliferaban también multitud de pequeños y grandes ateneos libertarios en los que se asumía una labor realmente educativa orientada a dar conciencia revolucionaria a los obreros y campesinos o simplemente a ofrecer educación a quienes entonces no podían asistir a escuelas. La lectura de revistas, folletos, panfletos era un componente esencial de la militancia libertaria, para poder a continuación transmitir lo aprendido a otros compañeros, extendiendo así el ideal revolucionario que conduciría a la nueva sociedad.*[41]

Muchas anarquistas han visto en la educación, por lo tanto, un medio para la revolución social en la medida en que contribuya a la formación de personas capaces de cuestionar todo aquello que impide su conquista de la libertad y de rebelarse ante la injusticia. Según Valeria Giacomoni, «la obra educativa es entonces fundamental para obtener un resultado positivo en sentido libertario: sin una apropiada y capilar educación, no puede tener lugar un cambio que se base en la destrucción de un sistema autoritario».[42] Del mismo modo, Acri y Cácerez señalan que durante los siglos XIX y XX la mayor parte de los militantes ácratas vieron la pedagogía anarquista como un factor potencial para la transformación social y para la liberación de las personas de la opresión y la alienación del capitalismo.[43] Puesto que desde esta perspectiva se insiste en que no es posible

40. Lenoir, «Educación y pedagogía en la tradición libertaria»..., *op. cit.*; Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*
41. García Moriyón, *Escritos anarquistas sobre educación...*, *op. cit.*, p. 11.
42. Valeria Giacomoni: «La evolución del concepto de pedagogía libertaria. De la teoría a la práctica», *Germinal*, n.º 5, 2008, pp. 85-98, esp. p. 90, bit.ly/3nwmSIg.
43. Acri y Cácerez, *La educación libertaria en la Argentina y en México...*, *op. cit.*

producir ni mantener las grandes transformaciones sociopolíticas sin un movimiento previo de ideas compartidas, los proyectos de educación anarquista tuvieron desde el principio una doble finalidad: «por una parte, luchar contra la ignorancia y erradicar el analfabetismo de las clases populares, y por otra, contribuir a la formación de los nuevos seres humanos que posibilitarían la nueva sociedad libre e igualitaria con la que soñaban».[44] Para José Antonio Emmanuel, el fin de las escuelas libertarias debía ser el de facilitar el conocimiento de los tres obstáculos presentes en la sociedad de entonces (militarismo, clericalismo y capitalismo), lo que promovería la lucha contra todo tipo de opresión.[45] El alumnado que a ellas asistiera no debería aprender, por lo tanto, la obediencia y la sumisión, sino la rebeldía y el inconformismo ante toda injusticia: era urgente que niñas y niños comprendieran los mecanismos de poder a los que estaban sometidos y los espacios de libertad de los que disponían, que pudieran «tocar con la mano los límites, las paredes, las jaulas en que viven para intentar forzarlas».[46] Para este fin no les valía la educación tradicional, que enseñaba a los oprimidos a aceptar la estructura social existente y a naturalizar la desigualdad social como si la situación de cada cual dependiera exclusivamente del esfuerzo individual dentro de dicha estructura, pero tampoco los planteamientos reformistas, que no pretendían acabar con el capitalismo, sino ofrecer a los hijos de los pobres mayores opciones para desenvolverse en él.[47]

Además, para lograr sus objetivos, los anarquistas de principios del siglo XX confrontaron tanto la educación religiosa como la laica estatal, al considerar que ambas, por diferentes razones, impedían el pensamiento crítico y, por lo tanto, contribuían a

44. Raúl Ruano Bellido: *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*, El Viejo Topo, Mataró (Barcelona), 2013, p. 25.
45. Citado en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*
46. Trasatti, *Actualidad de la pedagogía libertaria…*, *op. cit.*, p. 20.
47. Spring citado en Jeffery Shantz: «Spaces of learning. The anarchist Free Skool», en Robert H. Haworth (ed.), *Anarchist Pedagogies. Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, PM Press, Oakland, 2012, pp. 124-144, esp. p. 134.

reproducir el orden social establecido.[48] Si bien es cierto que los anarquistas reconocieron en la enseñanza laica estatal muchas mejoras con respecto a la privada religiosa, la consideraban todavía insuficiente por su carácter homogeneizador, patriótico, jerárquico y reproductor de las desigualdades.[49] En palabras de Ferrer i Guàrdia, en la educación estatal laica «Dios era reemplazado por el Estado, la virtud cristiana por el deber cívico, la religión por el patriotismo, la sumisión y la obediencia al rey, al aristócrata y al clero por el acatamiento al funcionario, al propietario y al patrón».[50] Anselmo Lorenzo se expresó también en términos similares: «Desde la escuela, tanto laica como tradicional, el niño se somete a la creencia, a la obediencia y a la disciplina, y adquiere las costumbres propias del creyente, del soldado y del asalariado».[51] No en vano, Proudhon ya se había pronunciado con la misma rotundidad muchos años antes: para él tanto la escuela religiosa como la estatal servían fundamentalmente para organizar la sumisión de los humildes.[52] En definitiva, muchas anarquistas denunciaron que los sistemas educativos estatales habían sido estructurados «para imponer solapadamente las ideas deseadas por el que manda, para apagar en el conformismo la sed de libertad y el deseo de iniciativa».[53]

Posicionándose, por lo tanto, en un plano diferente al de los dos modos de educación dominantes, que tradicionalmente se habían opuesto y se consideraban como las dos únicas alternativas posibles, las anarquistas plantearon experiencias pedagógicas autogestionarias al tiempo que desarrollaban y difundían

48. Acri y Cácerez, *La educación libertaria en la Argentina y en México…*, *op. cit.*
49. Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*; Ayelén Sardu: «Una molesta piedra en el camino. Educación Anarquista», *Revista THEOMAI. Estudios sobre Sociedad y Desarrollo*, vol. 17, pp. 191-199, bit.ly/3c1TVP5.
50. Francesc Ferrer i Guàrdia: *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, La Malatesta, Madrid, 2013, p. 94.
51. Anselmo Lorenzo citado en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*, p. 60.
52. Proudhon citado en Lenoir, «Educación y pedagogía en la tradición libertaria»…, *op. cit.*, p. 46.
53. Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario…*, *op. cit.*, p. 10.

una sólida propuesta teórica.[54] Si bien para Tiana Ferrer el movimiento libertario priorizó la creación de proyectos educativos frente a la teorización o la reflexión crítica —lo que implica que sea necesario realizar una lectura de su acción para el estudio de sus planteamientos y que, por lo tanto, existan muy diversas interpretaciones—,[55] Valeria Giacomoni sostiene que «una de las peculiaridades que más caracteriza la historia del movimiento libertario en España es su plasticidad y capacidad de conciliar la teoría y la práctica».[56] Maley coincide en que, a pesar de que el corazón del anarquismo se localiza en la acción para evitar caer en la autocomplacencia que caracteriza a menudo a la teoría sin práctica, las militantes anarquistas han entendido también que la acción sin reflexión teórica puede ser muy reaccionaria.[57] Para Carbonell, se trata de combinar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad para ser capaces de reconocer y analizar las diversas relaciones de poder, tensiones y contradicciones que operan en la escuela,[58] sin por ello aceptar el determinismo de ciertas teorías de la reproducción que, a pesar de utilizar la retórica marxista, pueden conducirnos a la convicción de que ninguna acción verdaderamente transformadora es posible.[59]

54. Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*
55. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*
56. Giacomoni, «La evolución del concepto de pedagogía libertaria…», *op. cit.*, p. 85.
57. Maley, «Anarchism and education in the academy…», *op. cit.*
58. Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI…*, *op. cit.* Jaume Carbonell distingue entre pedagogías críticas y pedagogías libres no directivas, entre las que incluye las pedagogías anarquistas, y realiza la afirmación citada al referirse a las primeras. Sin embargo, discrepamos con la diferenciación que propone este autor, puesto que las pedagogías anarquistas tienen, especialmente en lo que respecta a su visión política, mucho en común con las pedagogías críticas y, como veremos más adelante, no todas las pedagogías anarquistas son no directivas.
59. Estas teorías fueron desarrolladas a partir de la década de 1970 por sociólogos como Bourdieu y Passeron, Establet y Baudelot, Willis, Althusser o Bernstein, que afirmaron que la escuela es un medio para la reproducción social y la legitimación de las desigualdades y que, por lo tanto, no sirve para la transformación social. Frente a ellas surgen en los años ochenta y noventa del siglo pasado diversas teorías de la resistencia que, sin negar que la escuela cumple las funciones de las que la acusan las teorías anteriores, defienden que esta tiene también un potencial transformador, siempre y cuando desarrollemos una pedagogía crítica. Entienden

Las pedagogas anarquistas han tratado de distanciarse tanto de esta postura inmovilista como de las acusaciones de falta de realismo que suelen dirigirse hacia ella, una crítica que pierde su sentido si tenemos en cuenta que desde finales del siglo XIX son numerosos los proyectos de educación anarquista que, con más o menos acierto, han surgido en distintas partes del mundo.[60] No se trata, por lo tanto, de utopías irrealizables sino, en palabras de Trasatti, de «laboratorios del cambio, dentro de los cuales se experimentaba ya de inmediato la revolución de las relaciones personales, la autogestión económica, la democracia directa, la organización anarquista de la sociedad, una relación alternativa con la naturaleza y con la cultura».[61] De hecho, la historia de la educación española demuestra que el anarquismo ha guiado los pasos de muchas experiencias pedagógicas. La que mayor atención ha recibido ha sido, sin lugar a dudas, la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, fundada en 1901 en Barcelona, junto con las numerosas escuelas racionalistas que se crearon en el resto del Estado, Europa y América inspiradas en la «escuela madre».[62] Sin embargo, como han recogido Solà i

la escuela, por lo tanto, como un espacio contradictorio (Rigoberto Martínez Escárcega: *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*, Doble Hélice Ediciones/Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica, Chihuahua, 2014). Dos de sus principales exponentes son Giroux y McLaren.

60. Buen ejemplo de ello es la recopilación de Cuevas Noa (*Anarquismo y educación…*, *op. cit.*), que reúne experiencias como el orfanato de Cempuis, la Escuela Moderna, los sindicatos y los ateneos o el CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada), entre otras. Es preciso reconocer, no obstante, que este autor incluye también otras, como la escuela de Yásnaia Poliana y las comunidades escolares de Hamburgo, que no se reconocieron como anarquistas y aún es objeto de debate si en su contenido lo fueron o no, o como Summerhill, de la que ya hemos hablado suficientemente. También resultan de interés, por su exhaustividad, otros estudios que profundizan en contextos geográficos más concretos, como el de Lagos Mieres sobre la educación anarquista en Chile (*Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile [1890-1927]*, Centro de Estudios Sociales Inocencio Pellegrini Lombardozzi, Santiago de Chile, 2013), el de Avrich sobre las escuelas modernas de Estados Unidos (*The Modern School Movement…*, *op. cit.*) o el de Martínez sobre las propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil (*Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil*, Fundación Salvador Seguí, Madrid, 2016).
61. Trasatti, *Actualidad de la pedagogía libertaria…*, *op. cit.*, pp. 28-29.
62. Avrich, *The Modern School Movement…*, *op. cit.*; Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*

Gussinyer, Tiana Ferrer o Martínez, entre otros, en la tradición comunista libertaria han existido modelos educativos diversos.[63] Según Solà i Gussinyer,[64] en el periodo de 1901 a 1938 —el de mayor auge del anarquismo en el Estado español— fueron cuatro los modelos ensayados por los pedagogos libertarios: el de la escuela racionalista-ferreriana, el de la escuela de sindicatos,[65] los ateneos y universidades populares[66] y, por último, la Escuela Nueva Unificada o CENU.[67] Silvio Gallo da cuenta también de esta diversidad de propuestas:

63. Pere Solà i Gussinyer: *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Edicions 62, Barcelona, 1980; Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*; Martínez, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil...*, *op. cit.*
64. Solà i Gussinyer, *Educació i moviment llibertari a Catalunya...*, *op. cit.*
65. Durante el primer tercio del siglo XX, fueron muchas las escuelas libertarias que nacieron en el seno de un sindicato anarquista. Estas se convirtieron en uno de los medios de difusión cultural de la organización y escolarizaban a menudo a los hijos e hijas de quienen militaban allí, lo que explica tanto el alto nivel de conciencia del alumnado como la represión política que sufrían estos centros (Valeria Giacomoni: *Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia*, Descontrol, Barcelona, 2017; Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*). Un ejemplo de estas es la Escuela Natura, fundada en 1921 en Barcelona por Joan Puig Elías, pedagogo cenetista que sería nombrado en 1936 presidente del CENU. Su prestigio fue tan grande que, aunque la mayor parte de su alumnado procedía de familias obreras anarquistas, muchos militantes de otras corrientes de izquierda, e incluso algunos burgueses, escolarizaron allí a sus hijas e hijos (Ruano Bellido, *Contra la ignorancia...*, *op. cit.*).
66. Los ateneos libertarios son locales dedicados a actividades culturales y educativas, como las charlas y conferencias, el préstamo de libros o el teatro, y vinculados a menudo a sindicatos anarquistas. Según Cuevas Noa, «estos ateneos llegaron a crear toda una red cultural alternativa, de carácter obrero, que llevó la educación y la cultura a barrios y pueblos que se caracterizaban todavía a principios del siglo XX por su atraso. En estos ateneos tenían especial protagonismo los jóvenes declaradamente anarquistas, que daban una función decididamente ideológica a estos centros, aspecto mucho más marcado que en las actividades educativas de los sindicatos. El florecimiento de los ateneos libertarios en España se dio sobre todo durante los años de la II República y Guerra Civil» (*Anarquismo y educación...*, *op. cit.*, p. 120).
67. El 27 de julio de 1936, ocho días después de que empezara la Revolución española, se creó en Cataluña el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), que reunía tanto escuelas racionalistas vinculadas a sindicatos y ateneos que existían ya antes del comienzo de la guerra —otras escuelas libertarias continuaron funcionando de manera autónoma al margen del CENU— como escuelas públicas republicanas del movimiento de la Escuela Nueva. El alcance de esta experiencia, a pesar de su corta duración, quedó recogido en este escrito de Puig Elías: «Y en estos meses, en diez meses de guerra, de revolución, de dificultades, [...] en Barcelona, para hablaros solo de Barcelona, la Escuela Nueva Unificada ha abierto hasta este momento, 114 grupos escolares. El Estado y el Municipio, en todo el curso de su existencia [...] habían logrado dar escuela a 34.600 niños; la Escuela Nueva Unificada, tiene ya en sus aulas a cerca de 70.000 niños. El doble de lo que habían hecho en todo el curso de su existencia los demás, en sus campañas y plataformas electorales» (citado en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia...*, *op. cit.*, p. 182).

> *Las y los anarquistas concedieron siempre mucha importancia a la cuestión de la educación al tratar el problema de la transformación social: no sólo a la educación formal ofrecida en las escuelas, sino también a la informal, la realizada por el conjunto social, y de ahí su acción cultural a través del teatro, la imprenta y todos sus esfuerzos de alfabetización y educación de las y los trabajadores/as, ya fuere mediante los sindicatos u otras asociaciones obreras.*[68]

En cuanto a la escuela como institución, han existido en el marco del anarquismo una gran diversidad de posturas con relación a ella: desde quienes reclaman su inmediata abolición, con un posicionamiento radical en favor de la desescolarización e incluso de la antipedagogía, hasta quienes ven en ella un potencial instrumento para la revolución. Esta última, como señala Suissa, parece la postura más extendida en vista de la gran cantidad de literatura que las anarquistas han dedicado a la pedagogía y de las energías que han destinado a la creación de multitud de proyectos educativos.[69] En esta línea se encuentra también Gallo, que defiende que, si bien la tradición anarquista se ha preocupado por generar una educación libertaria fuera de la escuela, «tenemos experiencias históricas interesantes, de escuelas libertarias que han producido una pedagogía libertaria en la escuela, pero en otra escuela, no en la escuela con la cual [*sic*] estamos acostumbrados a ver y a participar».[70]

68. Proyecto Educativo Libertario: *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*, Indómita, Santiago de Chile, 2014, p. 29.
69. Suissa, *Anarchism and education...*, *op. cit.*
70. Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria...*, *op. cit.*, p. 14.

En cualquier caso, sea desde el rechazo frontal a cualquier escuela o solo a la escuela convencional —que a menudo tiene que ver con el tiempo en el que nos situemos: una sociedad utópica o la actual capitalista—,[71] desde el anarquismo se ha insistido, en la teoría y en la práctica, en la idea de que educación y escolarización no son en absoluto lo mismo.[72] Por ello, la educación anarquista no se ha limitado nunca a las instituciones escolares ni se ha centrado exclusivamente en la infancia: «órganos culturales tales como ateneos, grupos artísticos, bibliotecas, clases nocturnas, conferencias, cuadros escénicos, escuelas de militantes» han sido espacios y prácticas de educación libertaria muy extendidos[73] y en el primer tercio del siglo XX las anarquistas dedicaron enormes esfuerzos a una educación popular centrada en la «formación de los obreros y campesinos, de los jóvenes trabajadores, de la mujer, de los militantes», ofreciéndoles tanto una capacitación técnica como una preparación cultural de base y formación ideológica.[74] Tal y como afirma Cuevas Noa:

> *Aunque las escuelas libertarias suelen aparecer como la máxima materialización de la educación anarquista por representar una institución opuesta y paralela a la institución educativa por excelencia del Estado, la mayoría de las veces la educación se desarrollaba desde los medios más cercanos de que disponían los colectivos y sindicatos, puesto que las necesidades educativas más urgentes las sentían los afiliados mismos a las organizaciones, que entendían que debían instruirse para prepararse en la lucha contra el Capital y el Estado.*[75]

71. Sigüenza, «Pedagogía libertaria»…, *op. cit.*
72. Mario Andrés Candelas: «Infancia y control social. Desmontando mitos sobre la institución escolar», *Estudios. Revista de Pensamiento Libertario*, vol. 3, n.º 3, 2013, pp. 83-93, bit.ly/2XUbVYh.
73. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*, p. 105.
74. *Ibid.*, p. 104.
75. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*, p. 116.

Según Wenceslao Moro, la educación popular es un conjunto de discusiones y prácticas con una intencionalidad política emancipatoria planteadas por la izquierda latinoamericana a partir de la segunda mitad del siglo XX con el fin de superar la contradicción entre opresores y oprimidos y construir una sociedad en la que no existan ni unos ni otros.[76] Como explican desde la Escuela Popular La Prospe de Madrid —una escuela para adultas que cuenta con un largo recorrido en el que se ha convertido en un referente por su compromiso con el pueblo—, a mediados de la década de 1970 llegaron al Estado español muchos refugiados latinoamericanos escapando de las dictaduras militares y trajeron con ellos una experiencia muy rica en educación popular, que se tradujo en la creación, a menudo en parroquias de barrios obreros, de grupos de alfabetización, cultura general y estudios primarios.[77] A pesar de que muchos de sus principales inspiradores, como es el caso de Paulo Freire, son marxistas, estos proyectos han bebido con frecuencia de planteamientos libertarios y muchas anarquistas han participado muy activamente en ellos. Sirva de muestra de la estrecha relación entre el movimiento libertario y la educación popular este fragmento de un texto editado en 1977 por el Colectivo Cero a la Izquierda, vinculado a la CNT, en el que además de invitar a los militantes anarquistas a apoyar la experiencia de las escuelas

76. Wenceslao Moro: «Educación Popular. Un acercamiento a una práctica libertaria», en Charo Caraballo Román, Ricardo Barquín Molero y Joaquín Recio Martínez (eds.): *La propuesta de la educación popular*, Atrapasueños, Sevilla, 2003, pp. 41-55.
77. Escuela Popular La Prospe de Madrid: «La educación popular y nosotr@s que la queremos tanto», en Caraballo Román, Barquín Molero y Recio Martínez, *La propuesta de la educación popular…*, *op. cit.*, pp. 27-40. Desde que nació en 1973, uno de sus objetivos principales ha sido la alfabetización de la población más vulnerable y excluida —para lo que han seguido las propuestas de Paulo Freire~~—y,~~ a lo largo de su historia, han participado en ella militantes procedentes de organizaciones políticas o sindicales y de movimientos okupas y antimilitaristas, que han trabajado colectivamente para intentar dar respuesta a las problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente las vecinas y vecinos del barrio (Vicente Gutiérrez Escudero: *La tiza envenenada. Co-educar en tiempos de colapso. Primer manifiesto anti-andragógico*, La Vorágine, Santander, 2016).

populares integrándose en ellas, se afirmaba lo siguiente: «El fenómeno de las Escuelas Populares nació hace poco tiempo extendiéndose rápidamente por muchos barrios de Madrid. Sin que todos los animadores sean libertarios se puede decir que lo es su contenido».[78] La Prospe, que no se declara abiertamente anarquista porque considera que la utilización de etiquetas separa más de lo que une, sí reconoce esta conexión cuando afirma: «Las Escuelas Populares, por tanto, nos sentimos herederos de toda esa tradición pedagógica renovadora, antiautoritaria y libertaria».[79] También lo expresa con claridad aquí: «El funcionamiento de la Escuela se nutre de las experiencias de numerosos proyectos libertarios y populares. La horizontalidad y el antiautoritarismo, la autogestión y el apoyo mutuo, la cooperación, no son nada nuevo. Son, en mayor o menor medida, la forma de organización más común en los movimientos sociales pasados y presentes».[80] Por si quedara alguna duda, añadimos un último ejemplo de su posicionamiento: «Desde luego es una escuela "de clase" [...], que lucha por la abolición de las clases sociales, antiautoritaria, autogestionaria, asamblearia, con muchos rasgos de las corrientes libertarias».[81]

Por último, es preciso aclarar que, aunque muchos anarquistas hayan considerado la educación como el elemento revolucionario por excelencia[82] y un «factor determinante del antagonismo de clases»,[83] otros han señalado también algunas de las limitaciones de la acción pedagógica dentro del marco del capitalismo actual:

78. Colectivo Cero a la Izquierda: *Por un aprendizaje libertario. Escritos y documentos del Sindicato de Enseñanza de la CNT*, Campo Abierto, Madrid, 1977, p. 82.
79. Escuela Popular La Prospe de Madrid: «La educación popular y nosotr@s que la queremos tanto»..., *op. cit.*, p. 94.
80. *Ibid.*, p. 33.
81. Colectivo La Prospe: *La Prospe. Escuela viva. 40 años construyendo cultura popular. 1973-2013*, Queimada, Madrid, 2014.
82. De este modo lo expresó Ferrer i Guàrdia en su obra póstuma: «Juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa» (Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna*..., *op. cit.*, p. 38).
83. Jordi de Cambra Bassols: *Anarquismo y positivismo. El caso Ferrer*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1981.

en primer lugar, el movimiento libertario no cuenta ya con la tupida red de ateneos, escuelas, sindicatos, cooperativas y editoriales que estuvieron en activo durante la época dorada del anarquismo español y que trabajaron para la difusión de sus ideas y valores; en segundo lugar, los proyectos de educación libertaria han de desenvolverse ahora en un entorno hostil, de precariedad, de manipulación mediática al servicio del capitalismo y de represión por parte del Estado.[84] Sin duda, se trata de obstáculos que no pueden perderse de vista, pero no para la negación de la acción pedagógica, sino para analizar con mayor complejidad cuál debe ser su sentido y el lugar que debe ocupar en la actividad militante del movimiento anarquista. De hecho, la pregunta de si es posible una educación anarquista en una sociedad que no lo es sigue suscitando posicionamientos enfrentados a pesar de tratarse de un debate antiguo: mientras autores como Bakunin defendían que para que pudiera desarrollarse una educación libertaria tenía que producirse antes la revolución social, otros como Kropotkin o el propio Ferrer i Guàrdia consideraban que no podría darse una revolución social sin educación libertaria.[85] Vincularse a una u otra postura ha significado, en la práctica, o bien postergar o bien priorizar la cuestión educativa, por lo que las educadoras anarquistas han optado generalmente por la segunda o por una tercera: ni rechazar su importancia para la revolución, ni sobrestimarla obviando sus limitaciones.

Principios de la pedagogía libertaria

Del mismo modo que coexisten múltiples formas de entender el anarquismo, caben también interpretaciones muy diversas de su pedagogía y, por lo tanto, enumerar una serie de elementos comunes es una tarea muy compleja. Sin embargo,

84. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer*..., *op. cit.*
85. *Ibid.*; Juan Suriano: *Anarquistas. cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*, Manantial, Buenos Aires, 2004.

recogiendo las aportaciones de Silvio Gallo, Ana Sigüenza, Francisco José Cuevas Noa y Emili Cortavitarte proponemos los siguientes cinco principios que se corresponden con planteamientos sociopolíticos básicos del anarquismo: antiautoritarismo, educación integral, autogestión, solidaridad y apoyo mutuo, y coeducación.[86]

Sin embargo, nada más lejos de nuestra intención que las próximas páginas sean entendidas como un recetario o un listado de mandamientos para la buena anarquista. En primer lugar, porque confiamos con ilusión en la posibilidad de teorizar mejor para superar errores pasados y, en segundo lugar, porque cada uno de estos principios ha dado pie a interpretaciones muy distintas dentro del movimiento libertario e incluso opuestas entre sí —hasta el punto de que varios de ellos han sido defendidos también desde otras matrices ideológicas y con fines muy diferentes—, por lo que intentar seguirlos fielmente sin tomar partido a favor o en contra de sus distintas concepciones sería imposible y conduciría a contradicciones graves.

Antiautoritarismo

El anarquismo incluye entre sus planteamientos sociopolíticos básicos el rechazo a toda forma de autoridad jerárquica (estatal, económica, religiosa, etc.) y a las relaciones de poder que se derivan de dicha autoridad, ya sean las relaciones sociales en términos globales o las que tienen lugar en nuestras relaciones personales cotidianas. Tradicionalmente, el principio de autoridad se ha apoyado en la supuesta incapacidad de las masas

86. Gallo, «O paradigma anarquista em educação»..., *op. cit.*; Sigüenza, «Pedagogía libertaria»..., *op. cit.*; Cuevas Noa, *Anarquismo y educación*..., *op. cit.*; Emili Cortavitarte Carral: *Movimiento libertario y educación. Principios básicos, Ferrer Guardia, los maestros racionalistas y la experiencia del CENU*. Ponencia presentada en las Jornadas de Pedagogía Libertaria, Granada, abril de 2012, bit.ly/3qp9VmJ; Emili Cortavitarte: *Movimiento libertario y educación en España (1901-1939)*, Calumnia, Mallorca, 2019.

para gobernarse a sí mismas y, por lo tanto, en la necesidad de ser dirigidas a voluntad de los gobernantes para evitar una situación de caos y terror. Frente a esto, la pedagogía libertaria ha señalado la importancia de una educación crítica que impida la interiorización de los mecanismos de sumisión y que permita el desarrollo de la autonomía, rechazando el autoritarismo que para las anarquistas caracteriza a los proyectos educativos convencionales.[87]

Según Tomassi, la concepción de la autoridad ha sido una de las cuestiones que más ha enfrentado a anarquistas y marxistas, puesto que «los anarquistas quieren la libertad plena, mientras que los marxistas consideran, para usar las palabras de Engels, que tan "absurdo es hablar de un principio de autoridad como de un principio absolutamente malo y del principio de autonomía como de un principio absolutamente bueno. La autoridad y la autonomía son cosas relativas, cuyas esferas varían en las diferentes fases del desarrollo social" (1873)».[88] No obstante, es preciso realizar un par de aclaraciones al respecto para evitar las habituales simplificaciones. En primer lugar, la ministra de Educación de la antigua URSS Nadezhda Krúpskaya intentó desarrollar un proyecto de educación para huérfanos de la guerra que fue descrito por algunas como libertario y el pedagogo soviético Pavel Blonskij defendió un modelo educativo muy próximo al anarquista. Sin embargo, los estalinistas prefirieron la pedagogía autoritaria de Makárenko,[89] por lo que esta última tuvo mucha mayor difusión e influencia.[90] En segundo lugar,

87. Colectivo Cero a la Izquierda, *Por un aprendizaje libertario*..., *op. cit.*; García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer*..., *op. cit.*

88. Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario*..., *op. cit.*, pp. 120-121.

89. Antón Semiónovich Makárenko (1888-1939) fue un pedagogo comunista conocido por haber fundado y dirigido durante los primeros años de la Rusia soviética la Colonia Gorki, un reformatorio para delincuentes juveniles sobre el que escribió su famoso *Poema pedagógico*, y por haber fundado un tiempo después, en la época estalinista, el municipio de Dzerjinski, donde trabajó el resto de su vida. Su pedagogía gira en torno a cuestiones como los intereses de la colectividad, la disciplina, la responsabilidad, la formación política, la camaradería y la formación a través del trabajo.

90. Pedro Fontán Jubero: *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre*

también entre los anarquistas han coexistido perspectivas muy diferentes con respecto a la autoridad: mientras que los individualistas como Stirner rechazaron cualquiera de sus manifestaciones, los socialistas se han opuesto únicamente a determinadas formas de autoridad y han visto con buenos ojos aquella que se ejerce de manera temporal, desde abajo, respetando la autonomía de las demás y de manera responsable.[91]

En cualquier caso, la confianza y la horizontalidad han sido dos valores centrales en las escuelas anarquistas. Así lo describe Félix Carrasquer:

> *Que es el autoritarismo de los mayores el que engendra la desconfianza y la evasión de los jóvenes por cauces de actitudes desintegradoras, y que, por el contrario, cuando se les da opción para intervenir en igualdad de condiciones y se les presta una atención no fingida, los vínculos de un diálogo confiado y abierto van tejiéndose entre jóvenes y adultos y llegan a consolidarse las bases de la cooperación más íntima, entre generaciones.*[92]

De esta afirmación se deduce la importancia otorgada a la asamblea como espacio de organización de la vida escolar y de convivencia no autoritaria en el que cada persona participa en la toma de decisiones y asume responsabilidades de acuerdo con su edad o su capacidad.[93] Si bien puede haber personas con funciones específicas, las voces de todas han de ser escuchadas

la autogestión educativa, CEAC, Barcelona, 1978; Carlos Moreno Romero: *Desescolarización democrática para la justicia social. Un estudio etnográfico de una experiencia pedagógica libre y democrática en España* (tesis doctoral inédita), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018, bit.ly/3BEHMtF; Jaume Trilla: «Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas», en Jaume Trilla (ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2001, pp. 123-150, bit.ly/3GwY7nQ.

91. Suissa, *Anarchism and education…*, *op. cit.*
92. Félix Carrasquer: *La Escuela de Militantes de Aragón. Una experiencia de autogestión y de análisis sociológico*, FOIL, Barcelona, 1978, p. 137.
93. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer…*, *op. cit.*; Josefa Martín Luengo: *Para educar en la libertad*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2016.

y tenidas en cuenta. Ese fue, por ejemplo, el caso de La Ruche,[94] la escuela fundada por Sébastian Faure,[95] cerca de Rambouillet (Francia). Este describía así su rol como director:

> *Si hay que tomar una decisión, su voz tiene el mismo peso que la de los demás; expresa su parecer y emite su opinión como los demás, y su parecer no tiene ningún valor especial. Se le da la razón, si se estima que la tiene; se le quita, si se juzga que no la tiene; no es el superior de nadie; tampoco el inferior: es igual a todos.*[96]

En Paideia, la escuela anarquista con más trayectoria del Estado español, la asamblea general es también el órgano

94. La Ruche (en castellano, «La Colmena») fue creada en 1904 y se mantuvo en funcionamiento hasta el curso 1916-1917, cuando la Primera Guerra Mundial hizo imposible su continuidad. Acogía de veinte a cuarenta niños y niñas de todas las edades en condición de orfandad o en situación familiar problemática, para lo que Faure contaba con quince colaboradores. Su línea pedagógica se basaba en la autonomía de la infancia; en la programación de las actividades de manera asamblearia entre todas las personas implicadas en la escuela; en el método científico positivo; en la ausencia de exámenes, notas, premios y castigos; y en la coeducación y la educación sexual (Sigüenza, «Pedagogía libertaria»…, *op. cit.*). Asimismo, la instrucción estaba organizada en talleres que acabaron convirtiéndose en un sistema de autoempleo para antiguos alumnos y de financiación para la escuela, ya que sus productos se vendían posteriormente a los sindicatos anarquistas de París (Juan Lorenzo Lacruz: «Reflexiones en torno a la vigencia de la teoría educativa crítica y las prácticas pedagógicas emancipadoras», 2015, bit.ly/3CEtue7).
95. Sébastien Faure (1858-1942) fue un anarquista francés nacido en el seno de una familia católica de clase media y educado en escuelas jesuitas. Después de perder la fe, entró en contacto con el socialismo y se propuso como candidato del Partido Obrero, pero la influencia de Kropotkin, Reclus y Tortelier le hizo virar hacia el anarquismo. A partir de entonces, se dedicó a hacer propaganda escribiendo y dando numerosas conferencias, por lo que fue detenido e incluso encarcelado. A partir de 1903, dedicó parte de su activismo al movimiento del control de la natalidad y, entre 1904 y 1917, trabajó en la escuela libertaria La Ruche. En 1926, comenzó la edición de la *Enciclopedia Anarquista*, una publicación de gran valor que contiene alrededor de tres mil páginas y para la que contó con la colaboración de los principales escritores anarquistas de todo el mundo.
96. Sébastien Faure: *La Ruche. Una experiencia pedagógica*, La Malatesta-Tierra de Fuego, Madrid, 2013, pp. 60-61.

principal en el que se toman las decisiones que afectan a toda la colectividad y a ella asisten tanto las adultas —el nombre con el que se autodenomina el profesorado— como todo el alumnado.[97] Existen, además, distintas comisiones en las que se tratan de resolver diversos asuntos sin necesidad de convocar una asamblea.[98] No obstante, es importante tener en cuenta que la asamblea es una herramienta utilizada también en escuelas que poco tienen que ver con el anarquismo. Como señala Suissa, mientras que las anarquistas desconfían de la regla de la mayoría como sistema político, Summerhill y otras escuelas democráticas inspiradas en ella han realizado interpretaciones mucho más superficiales de la democracia.[99] Algunas de ellas cuentan, por ejemplo, con comités judiciales que pueden emitir una valoración del conflicto e imponer un castigo, que puede consistir incluso en una sanción económica, de modo que las asambleas se convierten en juicios. Carrasquer manifestó también otras preocupaciones en relación con esto:

97. Paideia es la escuela anarquista con más trayectoria del Estado español y está situada en Mérida (Extremadura). Su origen se remonta a enero de 1978, cuando un colectivo de profesores y profesoras de ideología anarquista decide crear una escuela autogestionada a iniciativa de tres pedagogas: Josefa Martín Luengo —la que sería coordinadora pedagógica hasta su fallecimiento en 2009—, Concha Castaño Casaseca y María Jesús Checa Simó (Isabelle Fremeaux y John Jordan: «Anarchist pedagogy in action, Paideia, Escuela Libre», en Haworth, *Anarchist Pedagogies...*, *op. cit.*, pp. 107-123; Adrián Soto: «Breve ensayo sobre la Escuela Libre Paideia», en Encina, Ezeiza y Urteaga, *Educación sin propiedad...*, *op. cit.*, pp. 377-398). La escuela tiene como principios fundamentales combatir el autoritarismo y educar en y para la libertad, una libertad que se entiende como un proyecto de vida gradual, como una conquista día a día a partir de las vivencias individuales y colectivas de cada persona (Jaume Carbonell: «El aprendizaje de la autogestión. Escuela Libre "Paideia"», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 247, 1996, pp. 38-46). Actualmente escolariza a niñas y niños de las etapas Infantil, Primaria y Secundaria, si bien solo la primera está legalizada, y funciona en régimen de cooperativa de familias y educadoras. Para financiarse, tienen una cuota mensual que paga cada familia, aunque también existe un sistema de becas y realizan grandes esfuerzos para que lo económico no se convierta en una barrera insalvable (Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*).
98. Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action...», *op. cit.*, pp. 107-123.
99. Suissa, *Anarchism and education...*, *op. cit.*

> *Yo había visto y leído que en las escuelas de corte democrático, modelo anglosajón, los chicos tenían una especie de junta democrática —con presidente y secretario— que organizaba y dirigía las asambleas con cierta autoridad durante un tiempo determinado. Ese esquema jerarquizado creo que no conviene al desenvolvimiento político de los hombres, pero estoy seguro de que tratándose de muchachos perturba la armonía de las relaciones; ya que dada la rigidez con que éstos aceptan los reglamentos, cuando uno es nombrado presidente, por ejemplo, se identifica tanto con su papel que acaba creyéndose superior; y mientras, el resto, rechazando las pretensiones del que quiere mandar, se desentiende de la participación en un gesto de rebeldía y desencanto.*[100]

A diferencia de lo que ocurre en las escuelas democráticas mencionadas, en los proyectos libertarios la asamblea sirve además para resolver los conflictos evitando los castigos propios de la educación autoritaria. Si bien la crítica a los castigos se encuentra hoy en día extendida a la mayoría de corrientes pedagógicas, a principios del siglo XX el castigo físico era aceptado y muy común en la escuela. Así lo destacaba en 1994 Abel Paz, antiguo alumno de una escuela libertaria: «En la Escuela Natura no se actuaba bajo sanción, lo que era común en todas las otras escuelas. Yo no vi nunca que se castigara a nadie, lo que no quería decir que no hubiese rapapolvos».[101] Esto contrasta radicalmente con la postura autoritaria de Makárenko:

> *Personalmente estoy persuadido de que el castigo no es un bien tan grande. Pero también tengo la certeza de que el maestro no tiene derecho a prescindir del castigo allí donde éste es necesario. El correctivo no es sólo un derecho, sino también un deber en los casos donde se impone el*

100. Félix Carrasquer: *Una experiencia de educación autogestionada. Escuela Eliseo Reclús, calle Vallespir, 184, Barcelona*, Descontrol, Barcelona, 2015, p. 122.
101. Ruano Bellido, *Contra la ignorancia...*, *op. cit.*, p. 40.

> *escarmiento, es decir, yo afirmo que el maestro puede castigar o no, pero si su conciencia, su calificación técnica y su fuero interno le aconsejan que debe castigar no tiene derecho a renunciar a la sanción.*[102]

Sin embargo, a pesar de que el rechazo a los castigos ha sido siempre un posicionamiento unánime en el anarquismo, del antiautoritarismo han surgido interpretaciones diversas dentro del movimiento libertario. En función del papel que se ha asignado a las personas adultas a la hora de favorecer la conquista infantil de la libertad, las distintas teorías libertarias de la educación han sido agrupadas por varios autores en dos tendencias: la de carácter no directivo —defendida tradicionalmente por los anarquistas individualistas— y la de carácter sociopolítico —que ha sido preferida por los socialistas—.[103]

Dentro de la tendencia no directiva, el máximo representante es el alemán Max Stirner, para el que toda influencia que la sociedad ejerza sobre el individuo es ilegítima y la enseñanza acaba convirtiéndose en la negación de uno mismo y en la interiorización de la figura represiva del profesor.[104] Otro de los referentes que suelen enmarcarse en esta tendencia es Tolstói, cuya escuela, Yásnaia Poliana, suele citarse entre las experiencias de educación libertaria, a pesar de que él nunca se reconociera como anarquista. Para Tolstói, «la escuela debía practicar una política de no interferencia, dejando a los estudiantes libertad para aprender lo que quisieran».[105] Es decir, la tendencia no

102. Anton S. Makárenko: *Colectividad y educación*, Nuestra Cultura, Madrid, 1979, p. 205. Por otra parte, Makárenko fue crítico con los castigos físicos por considerar que nunca dan resultado y afirmaba que los correctivos no deben producir dolor físico ni moral: «¿En qué reside, pues, la esencia del castigo? En que la persona padece al saberse condenada por la colectividad, al tomar conciencia de su mal comportamiento» (p. 206).
103. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*; Silvio Gallo: *Pedagogía libertaria. Principios político-filosóficos*, Tierra de Fuego, La Laguna, 2009; Manuel Rodríguez, «Txelu»: *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*, Volapük, Guadalajara, 2015.
104. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*
105. Spring, *Introducción a la educación radical…*, *op. cit.*, p. 50.

directiva defiende «la no interferencia adulta en el progreso de la infancia, confiando en la naturaleza humana como posibilitadora del desarrollo innato a partir del aprendizaje autodidacta», por lo que las personas adultas no pueden imponer ni sugerir nada, hasta el punto de que ni siquiera se hacen propuestas de actividades voluntarias.[106] Es lo que Snyders llamó «el monitor no intervencionista»: «No aprueba, no censura, no critica, pero tampoco elogia las actividades del grupo. No se inmiscuye en sus trabajos [...]. Permanece, todo lo posible, separado de la vida del grupo, distanciado de sus preocupaciones».[107] Para apoyar esta tendencia, se recurre fundamentalmente a tres argumentos: en primer lugar, sus partidarios entienden que los niños y niñas son curiosos por naturaleza y que sus necesidades de aprendizaje irán surgiendo a lo largo de su vida de manera espontánea, por lo que toda propuesta adulta supone adelantarnos a ese momento y forzar el desarrollo; en segundo lugar, se defiende el derecho de niñas y niños a decidir por sí mismos qué, cuándo y cómo aprender y se acusa de autoritarias a las personas adultas que pretendan apropiarse de ese derecho ajeno; y en tercer lugar, hay quien argumenta también que cualquier intento de influir es una forma de adoctrinamiento y una vulneración de las libertades individuales.

Esta tendencia ha bebido en gran medida de fuentes ajenas al anarquismo como Carl Rogers,[108] un terapeuta al que se ha considerado a menudo como el padre de la no directividad, ya que afirmaba que todas las personas disponen desde su nacimiento de los recursos necesarios «para autorregular su conducta y resolver sus propios conflictos, de acuerdo con su voluntad y no en virtud de una fuerza externa».[109] Es por ello que se ha convertido en un referente básico de cualquier escuela libre no directiva. Sin embargo, si hay alguien cuyas

106. Rodríguez, *Dejadnos aprender…*, *op. cit.*, pp. 118-119.
107. Georges Snyders: *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* (2.ª ed.) Paidós, Barcelona, 1978, p. 19.
108. Carl Rogers: *Libertad y creatividad en educación*, Paidós, Barcelona, 1982.
109. Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI…*, *op. cit.*, p. 97.

ideas fueron determinantes en el origen del planteamiento no directo, este fue sin duda Rousseau. A pesar de las numerosas críticas que recibió por parte de anarquistas, es innegable la repercusión que tuvieron sus ideas especialmente en esta corriente de la pedagogía libertaria.[110] Según Schmid, las tres ideas del pensamiento de Rousseau que más influyeron son: la defensa de la bondad innata del ser humano —que aparece claramente desde la primera frase de *Emilio o la educación*: «Todo es bueno cuando sale de las manos del Autor de todo, todo degenera en las manos del hombre»—, la nueva concepción de la infancia como un periodo vital cualitativamente diferente y la noción de «educación negativa», que reduce la acción educativa a la eliminación de los obstáculos que pueda encontrarse el niño o niña en su desarrollo espontáneo con el fin de preservar su naturaleza humana.[111] Es decir, la confianza en que esta es esencialmente buena lleva a los no directivistas a afirmar que bastaría con eliminar la escuela como institución represiva y retirar a su profesorado para que se desarrollaran armónicamente las distintas cualidades humanas.[112] Lo que no suelen reconocer —y no es una cuestión menor— es que se conforman con la creación de pequeñas islas donde unos pocos niños y niñas privilegiados puedan experimentar una vida de hedonismo sin trastocar ni un ápice el contexto social más amplio.

Por el contrario, la tendencia de carácter sociopolítico considera legítimo que la comunidad forme a niños y niñas, priorizando

110. Avilés Farré, *Francisco Ferrer y Guardia…, op. cit.*; García Moriyón, *Escritos anarquistas sobre educación…, op. cit.*; Ricardo Mella: *Cuestiones de enseñanza libertaria*, Zero-ZYX, Madrid, 1979; Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario…, op. cit.*
111. Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria…, op. cit.*
112. Esta defensa de la bondad innata está presente también en escuelas no directivas sin un enfoque anarquista, como Summerhill. Para Neill, la naturaleza humana es buena, por lo que niños y niñas podrían desarrollar todo su potencial sin necesidad de intervención adulta de ningún tipo (Justin Mueller: «Anarchism, the State, and the role of education», en Haworth, *Anarchist pedagogies…, op. cit.*, pp. 14-31. De hecho, esta intervención es considerada más perjudicial que beneficiosa, en la medida en que supondría una contaminación de la naturaleza infantil.

el compromiso y la libertad social por encima de la individual, y es más partidaria de la intervención, ya sea porque se entiende que la construcción de la libertad y la autonomía es un proceso paulatino que va de menos a más, porque se observa que la curiosidad innata de niñas y niños —a la que la tendencia no directiva hace referencia— está fuertemente condicionada por el contexto social que les rodea o porque se considera que determinadas formas de intervención son necesarias para conquistar la libertad en la sociedad actual. Así lo argumenta Txelu Rodríguez:

> *Vivimos en un momento histórico en el que una o un peque, desde que se levanta hasta que se acuesta, está siendo adoctrinada en el consumismo, en la obediencia, en el patriarcado, en la competencia… y la realidad nos muestra que esa confianza ciega en la bondad del Ser Humano es una ilusión porque tenemos que hacer un esfuerzo personal enorme, para intentar en la medida de nuestras posibilidades, no reproducir las personalidades que nos dicta el capitalismo.*[113]

Es por esto que las ideas de Rousseau fueron muy criticadas por Bakunin, para quien la propuesta rousseauniana era permisiva y liberal.[114] Esta postura es compartida por otros defensores de la corriente sociopolítica que, si bien no afirman que el ser humano sea malo por naturaleza, cuestionan que tienda de manera innata al apoyo mutuo y al altruismo, ya que son las condiciones materiales —y no nuestra naturaleza— las que condicionan la conducta en cada contexto. Para Rousseau, por el contrario, el ser humano nace libre y basta con que sea educado *en libertad* —entendiendo esto como un dejar hacer respetando por completo la libertad individual del niño— para que se desarrolle de manera armónica. En cambio, sus críticos defienden que la educación libertaria debe ser una educación *para la libertad*, un proceso por el que se enseña a

113. Rodríguez, *Dejadnos aprender…, op. cit.*, p. 147.
114. García Moriyón, *Escritos anarquistas sobre educación…, op. cit.*

niñas y niños a tomar conciencia de las injusticias sociales y a enfrentarse a ellas para lograr la emancipación colectiva. La libertad no sería en este caso un punto de partida sino un fin, puesto que no nos sería dada al nacer, sino que habría de conquistarse socialmente partiendo del principio de autoridad, tal y como ya defendiera Bakunin.[115] Esto no quiere decir, no obstante, que la tendencia sociopolítica haya visto con buenos ojos la utilización de medios coercitivos que sí admitieron algunas pedagogías socialistas: entender la libertad como un fin no implica necesariamente una renuncia a la búsqueda de coherencia entre medios y fines.

El currículo es otro de los elementos sobre los que las dos corrientes tienen posturas opuestas. Según Suissa,[116] aunque las escuelas anarquistas de carácter sociopolítico puedan compartir muchos rasgos estructurales con las escuelas no directivas —sean estas anarquistas o no—, las primeras dedican grandes esfuerzos a favorecer la implicación del alumnado tanto en la vida comunitaria en la escuela como en asuntos políticos más amplios y tienen currículos definidos con una intencionalidad política. Ferrer i Guàrdia planteaba, por ejemplo, que la aritmética podía servir para esclavizar a la persona al sistema capitalista si se planteaban problemas como las tasas de interés o los cómputos financieros, mientras que serviría como un instrumento liberador si abordaba el desarrollo de nuevos sistemas económicos.[117] Por su parte, Emma Goldman fue muy crítica con la didáctica de la historia, pues esta «subrayaba las acciones de los gobernantes, jefes de

115. Francisco José Cuevas Noa añade al respecto la siguiente matización: «Que en algunos momentos históricos los educadores anarquistas hayan defendido el respeto absoluto por la libertad del alumno no sólo como método sino también como fin en sí mismo, [*sic*] responde más bien a circunstancias históricas determinadas, en las que el autoritarismo más feroz debía ser contestado con una educación libre en términos absolutos. La estructura manifiesta y profundamente autoritaria de sociedades herméticas ha llevado a poner en movimiento ideas y prácticas pedagógicas totalmente no directivas que tenían más bien una función terapéutica para la infancia y juventud» (*Anarquismo y educación...*, *op. cit.*, pp. 141-142).
116. Suissa, *Anarchism and education...*, *op. cit.*
117. Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna...*, *op. cit.*

Estado y grandes hombres, condicionaba al individuo a aceptar una sociedad en la que se esperaba que la mayoría de las personas adoptaran una actitud pasiva, dejando la dirección de los acontecimientos a unos pocos líderes», en lugar de destacar la capacidad del ser humano para modelar la dirección de la Historia.[118] De ahí que los partidarios de la corriente sociopolítica cuestionen la ausencia de currículum explícito en las escuelas no directivas:

> *Políticamente, asumir una postura no-directiva en la educación significa dejar que la sociedad se encargue de la formación sociopolítica de los individuos. [...] La perspectiva no-directiva [...] sirve en definitiva a los intereses políticos del capitalismo que alimenta individuos adaptados al* laissez faire *absoluto que habrá de procurar el desarrollo individual sin preocuparse del desarrollo colectivo ni del social. En la mejor de las hipótesis, una escuela basada en tal principio formará a individuos ajenos a la cuestión sociopolítica, presas fáciles de los poderosos medios de masa capitalistas.*[119]

Por lo tanto, si bien ambas tendencias coinciden en que la educación libertaria no puede ser dogmática, discrepan en lo que una y otra entienden como dogmatismo: mientras que la no directiva rechaza cualquier influencia por parte de la adulta, la tendencia sociopolítica aboga por una defensa y práctica explícita de los valores anarquistas.[120] Para Josefa Martín Luengo, coordinadora de la escuela Paideia hasta su fallecimiento en 2009, es preciso «cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas en contra de su manipulación, [...] debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar, frente a las suyas, porque solamente así tendremos una oportunidad para poder un día

118. Spring, *Introducción a la educación radical...*, *op. cit.*, p. 49.
119. Gallo, *Pedagogía libertaria...*, *op. cit.*, p. 19.
120. Mueller: «Anarchism, the State, and the role of education»..., *op. cit.*, pp. 14-31.

alcanzar la anarquía».[121] Para designar esto, acuñó el término «contramanipulación», que ha suscitado muchas polémicas por el imaginario al que remite. Anticipándose a ello, añadió la siguiente aclaración:

> *Cuando hablamos de la manipulación educativa en la anarquía, lo que pretendemos explicar es que debemos educar en la ética, porque si el anarquismo es algo, es una determinada ética, pero siempre con la participación activa de la persona, que va configurando estos principios éticos con sus experiencias y vivencias dentro de un grupo humano.*[122]

En la práctica, esto se concreta en aspectos como los contenidos de aprendizaje, el tipo de actividades que se realizan o la preparación de los espacios. Como contaron Fremeaux y Jordan tras una visita a Paideia, las paredes de toda la escuela estaban decoradas con folios de colores en los que podían leerse distintas citas sobre la anarquía, en el corcho del vestíbulo llamaban la atención varias postales sepia de las colectivizaciones de tranvías impulsadas por la CNT durante la Revolución de 1936, colgadas junto a las listas de los grupos de trabajo y los horarios decorados con dibujos por niñas y niños, y el despacho de la coordinadora pedagógica estaba repleto de pósteres políticos, incluido uno que decía «si luchar por un mundo mejor significa ser un terrorista, entonces soy un terrorista».[123]

Sin embargo, esta escuela no siempre se situó en la tendencia de carácter sociopolítico, puesto que comenzó con una postura no directiva, de neutralidad pedagógica, y acabó evolucionando hacia una más directiva cuando el resultado de sus primeras promociones reveló que habían sobrevalorado las posibilidades de influencia de la escuela y habían subestimado las de los medios de comunicación y el entorno social en

121. Josefa Martín Luengo: *La Escuela de la Anarquía*, Madre Tierra, Móstoles, 1993, p. 25.
122. *Ibid*., p. 53.
123. Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action...», *op. cit,* p. 117 (traducción propia).

general.[124] De la escuela anarquista empezaban a salir alumnas y alumnos que reproducían la ideología dominante en mayor medida de lo que el Colectivo Paideia había esperado. Este cambio en el proyecto provocó una ruptura interna y la salida de varias integrantes y familias, interesadas en el planteamiento pedagógico pero no en el ideológico, por considerar que se estaba produciendo una deriva hacia el autoritarismo.[125] A diferencia de lo que ocurrió en Paideia, en el caso de la ya mencionada Escuela Popular La Prospe el posicionamiento ha sido siempre firme del lado de la tendencia de carácter sociopolítico. Para este colectivo, la no directividad —a la que equiparan con la neutralidad— no es posible ni deseable y solo favorece a las clases privilegiadas.

Si echamos una mirada al pasado, esta oposición entre las dos tendencias de la pedagogía libertaria tiene puntos en común con uno de los debates más polarizados que se han dado en relación con el antiautoritarismo anarquista: el que enfrentó a Ferrer i Guàrdia y Ricardo Mella. Del lado del primero, se situaron quienes defendían que la educación debía ser positivamente anarquista y propagar los ideales socialistas y libertarios; del lado del segundo, quienes consideraban que la escuela tenía que ser, ante todo, neutral y antidogmática y que esto era incompatible con una educación que se afirmara como anarquista.[126] Entre estos últimos, se encontraba también Puig Elías, que se opuso a la escuela con contenido ideológico que involucraba a niños y niñas en la situación de guerra:

124. Josefa Martín Luengo y Colectivo Paideia: *Paideia. 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*, Villakañeras, Madrid, 2006. En 1985, antes del giro hacia la defensa de la contramanipulación, el Colectivo Paideia escribía: «Ideológicamente, el educador adulto se ha de mostrar neutral, es decir, ha de conocer las diversas filosofías, ideas y pensamientos que han tenido vigencia a lo largo de la historia, sin mediatizar ni condicionarse a la elección y seguimiento estanco de una, asumiendo el derecho que tiene al error consecuente consigo mismo y con respecto al educador-niño» (p. 23).
125. Colectivo La Prospe, *La Prospe. Escuela viva...*, *op. cit.*; Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action...», *op. cit.*; Giménez Martret: *Pensamiento libertario y educación social...*, *op. cit.*; Martín Luengo y Colectivo Paideia, *Paideia. 25 años de educación libertaria...*, *op. cit.*
126. Cappelletti, *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria...*, *op. cit*.

> *Nos dedicamos a esta obra auténticamente revolucionaria, con todo nuestro calor y con nuestra profunda fe. Pero del mismo modo que considerábamos dañoso que la vieja escuela enseñase al niño a gritar: «¡Viva el Rey!» «¡Viva la República!», hoy creemos igualmente nefasto enseñarles a gritar: «¡Viva Marx o Bakunin!» «¡Viva la Revolución!».*[127]

Para Mella, «si hay alguna cosa en que la abstención, la neutralidad [*sic*] sea absolutamente exigible, esa es en la instrucción de la infancia»,[128] por lo que consideraba que el deber de la escuela era el de «no estorbar que cada uno se haga a sí mismo como quiera»,[129] una afirmación que suena muy próxima a las de los no directivistas actuales. Mella reivindicó, además, que la escuela libertaria se llamara «neutra», mejor que «racionalista», «integral» o «laica».[130] Sin embargo, es importante no confundir la neutralidad defendida por Mella o Puig Elías con el apoliticismo de escuelas democráticas como Summerhill. A pesar de que existen puntos en común entre ambas posturas, los primeros fueron militantes anarquistas con una defensa de la neutralidad que partía del rechazo a un posible adoctrinamiento ideológico, mientras que Neill fue un defensor de la libertad individual cuya escuela estuvo reservada para las clases privilegiadas. Las razones que motivaron la postura de Mella quedan claras en este texto:

> *Cualquiera, pues, que sea la base de una doctrina política, económica o social, y por grande que sea el amor que por ella sintamos, nuestro debido respeto a la libertad mental del niño, al derecho que le asiste de formarse a sí mismo, ha de impedirnos atiborrar su cerebro de todas aquellas ideas particulares nuestras que no son verdades indiscutibles*

127. Citado en Giacomoni, «La evolución del concepto de pedagogía libertaria...», *op. cit.*, p. 156.
128. Ricardo Mella: *El problema de la enseñanza y otros escritos*, La Neurosis o Las Barricadas, Madrid, 2013, p. 169.
129. Ricardo Mella: «Cuestiones de enseñanza», en García Moriyón, *Escritos anarquistas sobre educación...*, *op. cit.*, pp. 50-62, esp. p. 88.
130. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*

> *y comprobadas universalmente, aunque sí lo sean para nosotros. Porque, en último término, de proceder en la forma opuesta vendríamos a reconocer en todo el mundo que cree estar en posesión de la verdad y no piensa como nosotros, el derecho a continuar modelando criaturas a medida de sus errores y prejuicios. Y con esto precisamente es con lo que hay que acabar.*[131]

Por ello, los partidarios de Mella tildaron la postura de Ferrer de dogmática y le acusaron de incurrir en incoherencias entre su discurso y su práctica, en concreto, de inculcar a niños y niñas su ideología libertaria tanto a través de sus intervenciones en clase como de los materiales que seleccionaba para la biblioteca.[132] Él negó la pertinencia de estas críticas alegando que, lejos de pretender un disciplinamiento ideológico del alumnado, su intención era invitar a niños y niñas a desarrollar mentes libres y críticas capaces de cuestionar los conflictos sociales más amplios. Con este objetivo, Ferrer se opuso a cualquier escuela «que olvide o prescinda del análisis de los hechos sociales, especialmente aquellos que tienen que ver con la injusticia, la explotación, las diferencias de clase. No hay, en este terreno, neutralidad que valga, pues dejar de lado esas injusticias, esas diferencias, es colaborar a su perpetuación».[133] Puig Elías, por su parte, afirmaba lo siguiente: «Nosotros éramos la excepción de la regla, porque si los católicos querían hacer católicos y los socialistas, socialistas, los anarquistas no quieren hacer anarquistas, lo que nos proponemos es hacer hombres».[134] Sin embargo, esto contrasta con el testimonio de Aurora Molina, militante anarquista y antigua

131. Mella, *El problema de la enseñanza y otros escritos...*, *op. cit.*, p. 168.
132. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*
133. *Ibid.*, p. 167. Esta crítica a la neutralidad es compartida también por los pedagogos marxistas como Girardi: «La pedagogía, pues, jamás es neutra. Siempre está marcada por una elección (que no coincide necesariamente con la elección de un partido), por un determinado proyecto de hombre y de sociedad. Esto sucede sobre todo cuando la pedagogía se presenta como apolítica. Los educadores que "no hacen política" practican de hecho la política de la sumisión al más fuerte». (*Por una pedagogía revolucionaria...*, *op. cit.*, p. 28).
134. Citado en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia...*, *op. cit.*, p. 12.

alumna de la Escuela Natura (dirigida por Puig Elías), según la cual la educación que recibió allí no era dogmática, pero sí transmitía valores alternativos:

> *Los textos no eran de Bakunin, eran más bien una cosa... por ejemplo nos daban de lectura* Los miserables *o obras de Blasco Ibáñez y cosas así. Se comentó mucho el libro* Sin novedad en el frente *y todo era una cosa muy pacifista, contra la guerra, contra el militarismo, contra la policía, contra el orden establecido.*[135]

Quizá la clave sea entender las palabras de Mella y de Puig Elías en el contexto positivista en el que surgieron, en el que la mayoría de anarquistas consideraban sus ideas objetivamente mejores, con carácter de verdades científicas, por lo que bastaría con mostrarle al niño todas las opciones, sin posicionarnos del lado de ninguna ni pretender convencerle de una en concreto, y él solo elegiría las libertarias.[136] Es decir, a pesar de que los defensores de la neutralidad pedagógica levantaron sus voces «en contra de la organización política infantil y contra el adoctrinamiento de los niños»,[137] confiaban también en que en sus escuelas se formarían anarquistas:

> *Detrás de esta actitud subyace la convicción —expresamente manifestada— de que no es necesario el adoctrinamiento anarquista en la educación: un hombre educado en la libertad se convertirá inmediatamente en su defensor. Según esta idea, el niño educado en escuelas racionalistas será un adulto libertario. Ahora bien, el rechazo de la instrumentalización política no supone en absoluto la adopción de una postura de pretendida asepsia. Tanto Ferrer como sus seguidores (incluso el mismo Mella) creen que existen verdades plenamente demostradas, que deben ser objeto de enseñanza.*

135. *Ibid.*, p. 42.
136. De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo...*, *op. cit.*
137. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*

> *Y esas verdades, que no se refieren solamente al mundo natural, sino también al social y político, han de ser enseñadas, transmitidas a los alumnos. Eso no es violentar las conciencias, sino abrir los ojos ante la realidad, en concepción de los educadores anarquistas.*[138]

A pesar de ello, se dieron en los círculos anarquistas debates inacabables en torno a la cuestión de cómo sería una educación no dogmática.[139] Mientras que, por lo general, los pedagogos soviéticos no centraron sus debates en si la escuela debía o no transmitir contenidos ideológicos y fomentar la moral comunista, sino en el grado de intervención necesario para lograrlo,[140] las anarquistas mostraron siempre una sensibilidad especial frente a posibles adoctrinamientos. Creyendo que así se alejarían de este peligro, han recurrido a menudo a la defensa del ejemplo de conducta por encima de la instrucción directa.[141] De hecho, los educadores anarquistas se involucraron activamente en asuntos sociales y políticos al considerar que su antiautoritarismo sería incompatible con la neutralidad frente a un orden social injusto y represivo y trataron de convertirse así en un modelo para su alumnado.[142] A menudo incluso se ha considerado imprescindible que el profesorado anarquista tenga un proyecto de vida significativa y politizada, pues

138. *Ibid.*, p. 114.
139. Spring, *Introducción a la educación radical...*, *op. cit.*
140. Dos posturas enfrentadas en esta discusión fueron la de Shatzky, que abogaba por la libre autoorganización de la vida y el trabajo por parte de niños y niñas, y la de Makárenko, para quien el fin de la educación era fomentar la *personalidad comunista*, anteponiendo los intereses colectivos y del Estado soviético a los intereses individuales (Óscar Gilberto Hernández Salamanca: «La pedagogía socialista en la URSS. Fundamentos para la configuración del individuo plenamente desarrollado», *Nodos y Nudos. Revista de la Red de Calificación de Educadores*, vol. 4, n.º 34, 2013, pp. 49-60, bit.ly/3bzDucx).
141. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*; Giacomoni, «La evolución del concepto de pedagogía libertaria...», *op. cit.*; Giménez Martret, *Pensamiento libertario y educación social...*, *op. cit.*; Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria...*, *op. cit.*; Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario...*, *op. cit.*
142. Mueller: «Anarchism, the State, and the role of education»..., *op. cit.*, pp. 14-31; Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*, pp. 511-529.

> *... un educador que no tenga capacidad de autonomía y autogestión, de responsabilidad, solidaridad y compromiso político, de voluntad de transformación social, no podrá poner en práctica estos valores y, por lo tanto, no podrá generar los escenarios que permitan ponerlos en práctica y transmitirlos.*[143]

Del mismo modo, el movimiento libertario ha defendido con insistencia otras estrategias como la persuasión razonada o el consejo cariñoso,[144] pero también fueron muchas las anarcosindicalistas que reivindicaron la necesidad de crear escuelas de militantes que combinasen la formación técnica y la ideológica y en las que la instrucción directa ocupaba un lugar central.[145] Para terminar, a pesar de ser uno de los principios de la pedagogía libertaria que con más intensidad se ha defendido, el antiautoritarismo es al mismo tiempo el que ha resultado más complejo de interpretar. A las divergencias dentro del propio movimiento libertario se le añade un problema adicional: a menudo se han descrito como antiautoritarias muchas experiencias educativas que poco tienen que ver con el anarquismo y cuya principal preocupación es la de maximizar la libertad individual de las clases privilegiadas. La etiqueta de antiautoritario «estuvo asignada sin reserva a una infinidad de experimentos, muy a menudo sin considerar el contexto y los proyectos en los cuáles se inspiraron y sobre todo sin interrogarse sobre las matrices ideológicas que los animaban».[146] Lo mismo ocurre con la definición de sus fines educativos: dentro de este principio ha cabido desde la búsqueda de la felicidad hasta el desarrollo de una perspectiva socialista de la vida.[147] De ahí que el antiautoritarismo no sea condición suficiente, aunque sí necesaria, para considerar libertaria una escuela o una práctica educativa.[148]

143. Giménez Martret, *Pensamiento libertario y educación social...*, *op. cit.*, p. 79.

144. Para la CNT, la solución al analfabetismo residía en: «Escuelas, muchas escuelas. Maestros, muchos maestros. Pero maestros libres de prejuicios, que posean un concepto de la enseñanza: El palo ha de ser sustituido por el consejo cariñoso» (Martínez, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil...*, *op. cit.*, p. 32).

145. Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario...*, *op. cit.*; Martínez, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil...*, *op. cit.*; Pere Solà i Gussinyer: «Francisco Ferrer Guardia: La Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista», en Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI...*, *op. cit.*, pp. 41-68, bit.ly/3GwY7nQ.

146. Francesco Codello: «La educación... autogestionada», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista...*, *op. cit.*, pp. 69-70.

Educación integral

El capitalismo se apoya en la separación de trabajo intelectual y trabajo manual y en la jerarquización del primero por encima del segundo, lo que contribuye a la alienación y estigmatización de la clase trabajadora. Por ello, anarquistas como Robin,[149] Proudhon, Bakunin o Faure, influidos por las ideas

147. Thomas Auchter: *Crítica de la pedagogía antiautoritaria*, Sociedad de Educación de Atenas, Madrid, 1978.

148. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*; Gutiérrez Escudero, *La tiza envenenada...*, *op. cit.*; Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*; Sigüenza, «Pedagogía libertaria»..., *op. cit.*

149. Paul Robin (1837-1912) fue un pedagogo anarquista francés nacido en el seno de una familia de clase media católica. Aunque inició la carrera de Medicina, acabó abandonándola para estudiar Magisterio. En 1861, comenzó a ejercer como profesor de un liceo, donde pronto mostraría su oposición a los rígidos programas oficiales. Sus novedosas ideas pedagógicas y su participación activa en la AIT durante la década de 1860 le apartarían de la enseñanza pública hasta su dimisión. Entre 1880 y 1894 dirigió el orfelinato Prévost en Cempuis, poniendo en práctica algunas de sus teorías educativas, que influirían en Ferrer i Guàrdia y en la creación de la Escuela Moderna. Para Tiana Ferrer (*Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*), Robin fue el primero en sistematizar y poner en práctica la idea de la educación integral. De hecho, un año antes de ser destituido, suscribió el Manifiesto de los partidarios de la educación integral («Manifiesto de los partidarios de la educación integral», en VV. AA., *La (A) en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*, La Malatesta, Madrid, 2013, pp. 45-53) y sentó las bases para la creación de una asociación internacional para propagar la educación integral que fundaría finalmente, en 1896, la Liga de la Regeneración Humana, de orientación neomalthusiana. En esos años, se mostraría también partidario de la liberación de la mujer, el aborto y la utilización de métodos anticonceptivos, por lo que en 1889 creó en París uno de los primeros centros de planificación

del socialista Charles Fourier, propusieron en el siglo XIX la idea de educación integral, que consiste en educar sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual,[150] «una educación que tienda al desarrollo completo y armónico de las facultades morales, físicas e intelectuales del hombre por medio de una instrucción simultáneamente científica, profesional y productiva».[151] Como han recogido Lenoir y Tiana Ferrer, la idea de educación integral apareció muy pronto en los círculos anarquistas y el término comenzó a difundirse desde los primeros congresos de la AIT —Ginebra (1866), Lausana (1867) y Bruselas (1868)—, aunque fue en Lausana donde la cuestión de la enseñanza integral apareció formulada de manera explícita.[152]

En defensa de este principio se han esgrimido tres razones fundamentales: que todos los individuos tienen derecho a desarrollar plenamente todas sus facultades físicas, intelectuales y morales (lo que se había negado a los hijos e hijas de la clase trabajadora);[153] que

familiar. Por este activismo recibió duros ataques, multas y condenas que le empujaron a un año de exilio en Nueva Zelanda. En 1912, incomprendido y enfermo, decide acabar con su vida suicidándose. A pesar de que no dejó escrita ninguna obra orgánica, destacan por su interés tres ensayos sobre la enseñanza integral que publicó entre 1869 y 1872 en la revista *La Philosophie Positive* (Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario*..., *op. cit.*).

150. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación*..., *op. cit.*; Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*; Trasatti, *Actualidad de la pedagogía libertaria*..., *op. cit.*
151. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social*..., *op. cit.*, p. 116.
152. Lenoir, «Educación y pedagogía en la tradición libertaria»..., *op. cit.*, pp. 45-54; Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social*..., *op. cit.*
153. De este modo lo ejemplifica Faure (*La Ruche. Una experiencia pedagógica*..., *op. cit.*, pp. 111-112): «Nos encontramos a un hijo de burgueses cuyos padres ambicionan convertir en un estudioso de algún tema o en un dotado en matemáticas, pero que creerían dar a su vástago una educación indigna de su categoría y de la situación social a la que lo destinan si aprendiera a trabajar con sus manos el metal, la madera o la tierra. Más allá encontramos a un hijo de proletario, más o menos necesitado, a quien la familia arranca, a los doce o trece años, de la escuela. Sabe leer, escribir y contar de manera básica; está en la edad en que la inteligencia se abre a la comprensión, en que la memoria comienza a almacenar, en que el juicio se forma; ¡no importa! Tiene que ir al taller o al campo; ya es hora de que trabaje». Ferrer, por su parte, criticó así la existencia de una universidad para privilegiados y una instrucción primaria para el pueblo: «Los trabajadores quedan privados de la ciencia universitaria;

todos los aspectos del desarrollo humano son interdependientes y separarlos es artificial;[154] y, por último, que la educación integral permitiría acabar con la reproducción de la división social del trabajo sobre la que se sustenta la sociedad de clases.[155] La educación integral no fue concebida, por lo tanto, solo como una mejora pedagógica o un programa educativo: se trataba de «un instrumento al servicio de la lucha de la clase obrera por su emancipación, tanto ideológica como social»,[156] pues servía tanto para desarrollar una formación equilibrada y completa, que permitiría alejarse de prejuicios y dogmatismos a quienes fueran educados de este modo —especialmente las clases oprimidas, cuya formación intelectual ha sido siempre un objetivo central del movimiento anarquista—, como para poner en práctica una instrucción tal del proletariado «que ya no pueda existir nadie por sobre él, para protegerlo y dirigirlo, es decir para explotarlo, ninguna clase superior para la ciencia, ninguna aristocracia de la inteligencia».[157]

De hecho, el primer calificativo que recibió la educación anarquista fue el de «integral», aunque fue desplazado posteriormente por el de «racionalista», un término que acuñó Ferrer i Guàrdia para hacer referencia a la que para él era la principal tarea de la

no frecuentan el teatro ni los conciertos; ni viajan; ni se extasían ante las maravillas del arte, de la industria y de la naturaleza esparcidas por el mundo; ni saturan sus pulmones durante una temporada de oxígeno reparador; ni tienen a su alcance el libro y la revista que establecen la común elevación del entendimiento, antes al contrario sufren todo género de privaciones» (Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna*..., *op. cit.*, p. 156).

154. En palabras de la pedagoga y militante anarquista Antonia Maymón, «siendo así hemos de reconocer que no son tres factores aislados [lo físico, lo intelectual y lo moral], sino que son tres factores tan íntimamente ligados entre sí que cuando se atiende al uno tiene que repercutir esta atención en los otros, o nos exponemos a anularlos a todos» (citada en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia*..., *op. cit.*, p. 136).
155. Heloísa Castellanos: «La educación integral», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista*..., *op. cit.*, pp. 29-42; Sigüenza, «Pedagogía libertaria»..., *op. cit.*; Tiana Ferrer, «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)»..., *op. cit.*, pp. 113-122.
156. Tiana Ferrer, «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)»..., *op. cit.*, p. 117.
157. Bakunin citado en Lenoir, «Educación y pedagogía en la tradición libertaria»..., *op. cit.*, p. 47.

educación libertaria: combatir todo prejuicio y dogmatismo.[158] Si bien la defensa de la educación integral iba implícita en la postura de los pedagogos racionalistas, el nuevo término no se libró de las críticas: para muchos, la confianza que estos pedagogos depositaban en la razón —así como en la ciencia y su objetividad, como era propio del positivismo de la época— era bastante discutible;[159] para algunos, el adjetivo «racionalista» hacía referencia a tiempos pasados, por lo que preferían la expresión «escuela libre»;[160] y para otros, era necesaria una mayor atención al aspecto emocional.[161] Como recoge Giacomoni, una de las novedades que incorporó Puig Elías en su práctica fue el establecimiento de relaciones más afectivas y efusivas con niños y niñas. En una entrevista publicada en 1937 en la revista anarquista *Tierra y Libertad*, este pedagogo se posicionó con rotundidad:

> *¿No hubo dificultades para darle nombre a la nueva escuela? Se discutió un poco, sí. Algunos hablaron de escuela «racionalista» [...]. En verdad no estamos de acuerdo. La escuela, el plan de enseñanza debe ser integral. ¿Por qué reducir sus objetivos a la facultad razonadora del individuo? ¡No basta que el hombre piense bien, es necesario que sienta y obre bien!*[162]

La educación integral suscitó, por lo tanto, interesantes debates y reflexiones teóricas que se extendieron ampliamente por el movimiento anarquista; y fue el germen de numerosas experiencias educativas. Las dos que con más frecuencia se mencionan como ejemplos históricos de educación integral son el orfanato Prévost,[163] que gestionó Robin en Cempuis (Francia), y

158. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*
159. Castellanos, «La educación integral»…, *op. cit.*; De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo…*, *op. cit.*; Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*
160. Giacomoni, *Joan Puig Elías…*, *op. cit.*; Martínez, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil…*, *op. cit.*
161. Giacomoni, *Joan Puig Elías…*, *op. cit.*
162. *Ibid.*, p. 156.
163. Paul Robin dirigió el orfanato Prévost, más conocido como orfanato de Cempuis, entre 1880 y 1894, periodo en el que llevó a cabo un ensayo completo y continuado de pedagogía libertaria, basado en el antiautoritarismo, el internacionalismo pacifista, el apoyo a la emancipación de la mujer y la instrucción integral igualitaria (Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*). Según Sigüenza, esta colonia que albergaba a alrededor de ciento cincuenta niños y niñas fue la primera experiencia de pedagogía libertaria impulsada por un educador profesional formado en la Escuela Normal y desencantado de la enseñanza estatal, en la que había ejercido durante cuatro años («Pedagogía libertaria»…, *op. cit.*). El centro funcionaba como una comunidad en la que se vivía y se aprendían ciencias y oficios en talleres rotativos, gracias a los cuales se abastecía a la colectividad de productos agrícolas y se imprimía el boletín de la escuela (Castellanos, «La educación integral»…, *op. cit.*; Giménez Martret, *Pensamiento libertario y educación social…*, *op. cit.*). No se utilizaban los premios ni los castigos, se evitaba la competición y toda la metodología estaba impregnada de los procedimientos renovadores de la pedagogía activa, tal y como plantea Cuevas Noa. Como apunta Sigüenza, la educación física tenía en Cempuis una enorme importancia, que se reflejaba en el tiempo (un tercio de la jornada) y en los medios que se dedicaban a ella. Además, se favorecían el aire libre, los ambientes saludables y luminosos, los juegos de todo tipo, la comida vegetariana y una colonia de vacaciones en el mar. Las clases se daban en el jardín, en el bosque o en el campo siempre que esto era posible y existía una auténtica devoción por la higiene y la limpieza, algo imprescindible en la época (Buenaventura Delgado: *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*, CEAC, Barcelona, 1982). A pesar de sus buenos resultados y del gran margen de autonomía que se le había concedido a Robin, Cempuis molestó a la sociedad conservadora francesa y europea de la época e incluso escandalizó también a ciertos sectores dentro del socialismo, por lo que la experiencia fue clausurada por las autoridades y Robin destituido de la dirección del centro entre acusaciones de antipatriota y maltusiano (Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*; Delgado, *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia…*, *op. cit.*). Sin embargo, consiguió dejar un legado importantísimo para la pedagogía y la educación libertarias e influyó en muchas de las experiencias posteriores, incluidas las escuelas racionalistas (Acri y Cácerez, *La educación libertaria en la Argentina y en México…*, *op. cit.*; Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action…», *op. cit.*; Lorenzo Lacruz, «Reflexiones en torno a la vigencia de la teoría educativa crítica…», *op. cit.*).

el ya mencionado orfanato La Ruche, fundado por Faure cerca de Rambouillet (Francia) siguiendo los pasos de Robin.[164] Otra de las experiencias de la que más información se conserva es la Escuela de Militantes de Monzón (Huesca), una escuela de formación profesional de orientación anarcosindicalista

164. Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria…*, *op. cit.*; Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action…», *op. cit.*; Giménez Martret, *Pensamiento libertario y educación social…*, *op. cit.*

promovida por Félix Carrasquer durante la Revolución española y en la que el alumnado se ocupaba por turnos de ayudar en la cocina, servir la mesa, lavar la vajilla, hacer las camas y limpiar las diferentes estancias, para lo que se nombraban comisiones de trabajo. En el apéndice a la obra de Carrasquer, José Duero, un antiguo alumno de la escuela, narra la siguiente anécdota:

> *Todo lo que dependía de la cocina, limpieza y lavado, lo efectuaban al principio compañeras de la Colectividad de Monzón. Pero a las pocas semanas, el compañero profesor observó que en algunos muchachos se desarrollaba ese complejo estudiantil ridículo de superioridad y desprecio a ciertas labores domésticas. Como también el aspecto educativo era vital, reunió a los alumnos y después de revalorizar y demostrar la utilidad de todas las labores necesarias para la vida, criticó el menosprecio que algunos sentían hacia ciertos servicios y propuso que en adelante, tanto para acostumbrarse a pasarse sin sirvientes como para comprender mejor la necesidad del orden, limpieza, etc., se harían por los alumnos todos los servicios, por turno riguroso; lo que fue aprobado por la asamblea. Se hizo excepción de la cocina —que siguió haciéndola la compañera que había— y del lavado; cosas ambas que no podían hacerse sin faltar a clase. Todo lo demás, ayudas de cocina y fregado de vajilla, servicios de comedor, limpieza de todas las dependencias, se hicieron por los mismos alumnos. En el mutuo servicio de unos a otros y ante la necesidad de limpiar lo que ensuciaban, nació el esmero e interés de ser cuidadosos; ya que cuando son otros los que limpian, pocas veces se pone la atención debida.*[165]

Para organizar la escuela, Carrasquer se inspiró, entre otras, en la experiencia de Makárenko, a quien había leído. Este pedagogo soviético había desarrollado una pedagogía que tenía entre sus fines influir sobre el sistema productivo, alejándose de la

165. Carrasquer, *La Escuela de Militantes de Aragón...*, *op. cit.*, pp. 158-159.

enseñanza intelectualista que había caracterizado el periodo previo a la Revolución de Octubre y sustituyendo los contenidos de clase por una pedagogía del trabajo destinada a acabar con su división social.[166] Como destaca Kórotov en su prólogo al libro de Makárenko, este llevó a cabo una «lucha, consecuente y tenaz, por llevar a la práctica el principio politécnico de instrucción y educación mediante la unión de la enseñanza con el trabajo productivo».[167] No en vano, Marx defendía una educación simultáneamente mental, corporal y tecnológica, en combinación con un trabajo productivo; y los comunistas franceses hablaban de «educación completa»,[168] una formación polivalente y versátil de la clase trabajadora de manera que esta pudiera entender los procesos de producción subyacentes.[169] Por lo tanto, si bien Marx nunca utilizó el término «educación integral» referido a la enseñanza, todas estas expresiones —«pedagogía del trabajo», «instrucción politécnica», «educación completa» y «formación polivalente»— guardan mucha semejanza con el principio anarquista.[170] En escuelas o proyectos libertarios actuales la educación integral sigue siendo un principio importante. Por ello, los niños y niñas no solo realizan trabajo intelectual y su actividad física no se reduce al deporte y al juego, sino que participan en la medida de sus posibilidades en el trabajo físico asociado al cuidado del espacio y de otras personas (barrer, fregar, limpiar, preparar la comida, cultivar el huerto, reparar lo que se ha dañado, etc.). Además, estas tareas no son realizadas únicamente por algunos pocos voluntarios, sino que son responsabilidad de todos y todas. Fremeux y Jordan relatan de este modo una de las observaciones que hicieron en su visita a Paideia:

166. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder...*, *op. cit.*
167. Anton S. Makárenko: *Problemas de la educación escolar soviética*, Progreso, Moscú, 1975, p. 6.
168. Tiana Ferrer, «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)»..., *op. cit.*
169. Hernández Salamanca, «La pedagogía socialista en la URSS...», *op. cit.*, pp. 49-60; Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*
170. Tiana Ferrer, «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)»..., *op. cit.*

> *La actividad es frenética mientras niños y niñas se dispersan en todas direcciones para unirse a sus diferentes «grupos de trabajo colectivo». Seguimos al grupo de cocina: siete niños y niñas de edades mixtas de cinco a dieciséis años entran en la cocina con delantales blancos y comienzan a preparar las comidas del día. Fuera, otros dos se balancean en el trapecio adjunto a un viejo ciprés torcido, pero el resto está ocupado, algunos quitando las malas hierbas del jardín, otros recogiendo las aulas y algunos barriendo los suelos con escobas que son casi el doble de altas que ellos.*[171]

Esto diferencia a Paideia de escuelas democráticas como Summerhill o Sudbury Valley School. En la primera, aunque hay personal no docente contratado para esta función, el alumnado puede realizar ciertas tareas como fregar los platos a cambio de un salario, que depende del tipo de tarea, de manera que se aumenta la desigualdad entre clases sociales dentro de la escuela y se legitiman la explotación capitalista y la ideología burguesa. En la segunda, la comisión de limpieza empezó siendo voluntaria, pero, en vista de que no funcionaba y la escuela permanecía sucia, se probaron otras opciones como los turnos obligatorios y el pago de salarios para el alumnado encargado.[172] Hubo incluso quien propuso ofrecer becas a alumnado perteneciente a minorías excluidas a cambio de que se encargaran de la limpieza, una

171. Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action...», *op. cit.*, p. 110 (traducción propia).
172. Daniel Greenberg, uno de los fundadores de la escuela, explica así cómo se aprobó esto último: «Volviendo a buscar una solución para la limpieza. Por entonces, Harry, uno de los idealistas más apasionados de la escuela en los primeros años, abanderó la causa de abandonar el turno obligatorio de limpieza. "Si queremos que se haga un trabajo honesto —argumentó—, entonces debemos pagar salarios honestos. Organicemos un sistema en el que contratemos limpiadores pertenecientes a la escuela. Habrá suficientes estudiantes que quieran ganar dinero." A mucha gente, [*sic*] la idea no le parecía adecuada. ¿Por qué pagar por un trabajo que todos debíamos estar más que deseosos de realizar? Pero todo lo demás había fallado. La Asamblea Escolar aprobó la idea de Harry y se le nombró Responsable de Limpieza para desarrollarla, con un pequeño presupuesto, pero adecuado». (*Por fin, libres...*, *op. cit.*, pp. 138-139).

medida que afortunadamente fue rechazada por la asamblea.[173] Actualmente, la comisión vuelve a ser voluntaria, lo que favorece que solo se apunten a ella quienes ya traían de casa una preocupación por el cuidado del espacio y de las demás personas, y que se reproduzcan de este modo roles de género tradicionales. Por lo tanto, a pesar de que insistan en que se le ha de conceder al trabajo físico la misma importancia que al intelectual, en muchas escuelas alternativas solo se promueve la implicación responsable de niños y niñas en aquellas tareas físicas, como el cuidado del huerto, a las que la concepción burguesa de la educación les reconoce un potencial formativo, que por el contrario no encuentra en otras tareas más estigmatizadas como la limpieza de los baños.[174] Otra cuestión relevante es que, del mismo modo que ocurre con el antiautoritarismo, el movimiento libertario no posee el monopolio del principio de educación integral. Como ya señaló Tiana Ferrer, «lejos de la concepción de educación integral mantenida por diversas tendencias de la Escuela Nueva, o por la Institución Libre de Enseñanza, por citar un caso español, los anarquistas hicieron siempre hincapié en el

173. Esto tuvo lugar en los inicios de la escuela, cuando la limpieza la realizaba el profesorado con ayuda de unos pocos estudiantes voluntarios, algo con lo que parte de las familias discrepaban. De este modo lo cuenta Greenberg: «Muchos de nuestros padres estaban activos en la tumultuosa política de los 60. Entre sus nobles causas estaba la de mejorar en gran medida a las minorías desvalidas. Su experiencia en esa campaña les proporcionó la solución que propusieron para nuestro problema. Uno de sus líderes se presentó un día, agitado y decidido, en una Asamblea Escolar. "Tengo la solución al problema de limpieza —dijo— que beneficiará a todos. El equipo tiene que dejar de realizar trabajos serviles. No tenemos estudiantes que pertenezcan a ninguna minoría —continuó—. Podemos matar dos pájaros de un tiro. Ofrezcamos a los estudiantes de barrios marginales una beca por toda la matrícula y a cambio pueden realizar las tareas de limpieza." Esa reunión fue un escándalo. Los adultos siguieron limpiando, más decididos que nunca. Los padres que protestaban pronto dejaron la escuela asqueados» (*ibid.*, p. 137).
174. Esto supone que existan escuelas libres con cuotas muy elevadas —y, por lo tanto, con un alumnado que solo procede de familias privilegiadas— que afirman trabajar con fines de justicia social, para formar personas que se comprometan en la construcción de un mundo mejor, pero al mismo tiempo explotan a trabajadoras precarias para realizar las tareas más estigmatizadas.

carácter revolucionario de su idea».[175] Mientras que las primeras argumentaron a favor de la educación integral desde un enfoque filosófico individualista y psicologista, el movimiento libertario adoptó uno político-económico, el enfoque de clase, que nada tenía que ver con el ideal romántico de educar al niño en su totalidad o con un cuestionamiento filosófico a la categorización en diferentes formas de conocimiento en la que se apoya la educación liberal.[176] En palabras de Suissa,

> *... aunque ciertos enfoques pedagógicos —en particular la idea de «aprender haciendo» y el énfasis en combinar habilidades vocacionales, manuales y creativas con materias académicas tradicionales— son comunes en una variedad de escuelas «alternativas», en el caso de las escuelas anarquistas, la adopción de estos enfoques no estuvo motivada por la creencia de que producirían un aprendizaje más eficaz, sino por la idea de que eran los que mejor encarnaban los valores políticos y sociales subyacentes que sustentan el ideal de una sociedad anarquista.*[177]

Por supuesto, en los casos en los que el concepto de educación integral se ha incorporado a los planes de estudio de formación del profesorado, la perspectiva del movimiento libertario está tan ausente que ni siquiera se visibiliza su aportación. Para Sigüenza, se trata del principio más genuino de la educación libertaria y, al mismo tiempo, del más tergiversado por parte de los sistemas educativos, pues ha sido vaciado de todo contenido revolucionario y puesto al servicio del capitalismo que se trataba de combatir.[178] No escasean los discursos que describen la educación integral como una de las claves del éxito en el mercado laboral actual con el argumento de que las nuevas empresas demandan trabajadores que reúnan características personales y

175. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*, p. 96.
176. Sigüenza, «Pedagogía libertaria»..., *op. cit.*; Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*
177. Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*, p. 515 (traducción propia).
178. Sigüenza, «Pedagogía libertaria»..., *op. cit.*

habilidades diversas como iniciativa, creatividad, inteligencia emocional, resiliencia, empatía, capacidad de liderazgo, etc. En definitiva, hoy se defiende la educación integral como un medio para la óptima adaptación al mundo en que vivimos. Frente a ello, cabe recordar que, «si vivimos en una sociedad desigual en la cual no todos pueden desarrollarse plenamente, la educación integral debe asumir por necesidad una postura de transformación, y no de mantenimiento de esta sociedad».[179]

Autogestión

El concepto anarquista de autogestión se refiere a la posibilidad de que todas las personas —y especialmente aquellas que se encuentran en situación de opresión— puedan organizarse de forma cooperativa y movilizarse para satisfacer sus necesidades individuales y colectivas sin las interferencias de las estructuras de poder capitalistas. Asimismo, la autogestión se relaciona con la crítica a la democracia representativa, puesto que esta supone delegar la toma de decisiones en un número reducido de personas, en lugar de participar activamente en el devenir sociopolítico de la comunidad.[180]

Como ya hemos mencionado, en el periodo previo a la Guerra Civil se había enfatizado especialmente el concepto de educación integral. Sin embargo, a partir de la década de 1970 las experiencias de pedagogía libertaria han insistido mucho más en la noción de autogestión.[181] Es preciso señalar, no obstante, que la autogestión educativa no es patrimonio exclusivo de la pedagogía libertaria. Con la intención de diferenciar los distintos modelos, Lapassade los clasificó en tres grandes tendencias: la autoritaria, iniciada por Makárenko, en la que el

179. Gallo, *Pedagogía libertaria...*, *op. cit.*, p. 5.
180. Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria...*, *op. cit.*
181. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*

profesorado propone al alumnado algunas técnicas de autogestión; la tendencia Freinet, que se centra en la creación de métodos y técnicas pedagógicas y engloba también las experiencias norteamericanas de *self-government* en educación y las propuestas de la pedagogía institucional;[182] y la tendencia libertaria, que incluye las diferentes experiencias anarquistas y que consistiría en que los docentes dejan en manos de los estudiantes la organización del grupo de aprendizaje y se limitan a actuar como consultores.[183] Para Gallo, esta clasificación resulta bastante funcional, pero presenta también algunos problemas importantes, como la caracterización que realiza de la tendencia libertaria, ya que lo que describe como tal corresponde, en realidad, a la corriente no directiva de la pedagogía libertaria.[184] Sin embargo, al igual que ocurre con el antiautoritarismo, en la aplicación del principio de autogestión pueden distinguirse también dos perspectivas: la no directiva, que en lo metodológico se asemeja mucho a la Escuela Nueva y a una parte de la pedagogía institucional; y la sociopolítica, que critica a Rousseau y se apoya en Bakunin, así como en las experiencias prácticas de Robin, Faure y Ferrer i Guàrdia.[185] De entre las dos

182. La pedagogía institucional es una corriente antiautoritaria francesa que surgió en la década de 1970 de una ruptura dentro del Movimiento de la Escuela Moderna, formado por maestras y maestros seguidores de Freinet. Un grupo de sus integrantes, partidarios de incorporar los análisis freudianos y lewinianos, decidió desvincularse y formar el Grupo de Técnicas Educativas (GTE) que años más tarde se dividiría también, dando lugar a dos orientaciones: una representada por Michel Lobrot, muy cercana a la no directividad de Carl Rogers y defensora de la psicosociología, y otra más afín al psicoanálisis freudiano, a la psicoterapia institucional (que unía pedagogía y psiquiatría) y al uso de las técnicas freinetianas, cuyos principales exponentes fueron Fernand Oury y Aïda Vásquez, quienes proponían recurrir a la no directividad solo puntualmente, de manera muy limitada y controlada (Francisco Imbernón: *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*, Graó, Barcelona, 2010).
183. Georges Lapassade: *La autogestión pedagógica*, Gauthier-Villars, París, 1971.
184. Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria…*, *op. cit.*
185. Otro ejemplo de las limitaciones de esta clasificación es que, a pesar de que podríamos considerar a Blonskij dentro de la tendencia autoritaria por tratarse de un pedagogo soviético, lo cierto es que su línea de pensamiento se aproxima

corrientes, este autor considera la segunda como más coherente con el anarquismo, «principalmente porque estamos hablando del ejercicio de una pedagogía libertaria en el contexto de una sociedad capitalista, lo que significa afirmar la autogestión en un medio heterogestionario».[186]

Para Cuevas Noa, al hablar de autogestión en la educación libertaria se hace referencia a su materialización en tres niveles: en la creación de escuelas, en la organización de su funcionamiento y en la satisfacción de las necesidades del alumnado.[187] En cuanto al primero de ellos, la autogestión implica que las anarquistas tengan la capacidad de construir espacios educativos autónomos, horizontales e independientes del control y las subvenciones del Estado. Es cierto, sin embargo, que este aspecto ha suscitado contradicciones y divergencias en el movimiento libertario, especialmente en determinados momentos históricos. Por ejemplo, durante la Revolución de 1936, coexistieron dos posturas radicalmente opuestas: de un lado, la que planteaba romper con la educación estatal, ya fuera la del Ministerio de Instrucción Pública o la del CENU; del otro, la que defendía la necesidad de trabajar desde dentro de la escuela republicana para poner en práctica en ella los principios de la pedagogía libertaria.[188] No obstante, a pesar de que las corrientes libertarias favorables a la escuela pública que surgieron durante las primeras décadas del siglo XX fueron toleradas, también se consideraron evidentemente desviacionistas.[189] Por otra parte, puesto que en aquella sociedad el papel del Estado había quedado reducido prácticamente a las funciones recaudadoras y represoras, dejando por completo de lado la preocupación

más a la autogestión pedagógica anarquista y parece más oportuno enmarcarle en la tendencia libertaria de carácter sociopolítico (Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder…*, *op. cit.*).
186. Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria…*, *op. cit.*, p. 49.
187. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*
188. Martínez, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil…*, *op. cit.*
189. Cortavitarte Carral, *Movimiento libertario y educación. Principios básicos…*, *op. cit.*, p. 26.

por la educación de las clases populares, resultaba conveniente que las organizaciones de izquierda desplegasen sus propias estrategias para dotar al pueblo de formación. Así, el estallido de la Guerra Civil y la posibilidad de revolución social invitaron a romper con el planteamiento anarquista tradicional de educación antiestatalista y surgieron interrogantes como: «¿En una nueva sociedad sin clases, el modelo de enseñanza libertaria tenía que ser público y al alcance de todo el mundo?» o «¿Tenían que participar los libertarios y poner en la mesa del nuevo sistema de enseñanza sus principios pedagógicos y su modelo?». Según este autor, el programa y las realizaciones del CENU sí incluían la mayor parte de los objetivos pedagógicos libertarios, por lo que una clara mayoría de la CNT y de los maestros libertarios se decantaron por apoyar esta red estatal de enseñanza en Cataluña y por aportar recursos de todo tipo para que funcionara y sirviera para construir una sociedad más justa y solidaria. Lamentablemente, la victoria franquista lo impidió definitivamente y de la experiencia buena parte del movimiento anarquista concluyó que desarrollar una educación libertaria en el marco estatal era una tarea demasiado ardua o incluso un esfuerzo contraproducente.

Por ello, buena parte de las anarquistas han señalado que los márgenes para la «gestión democrática» en la escuela pública son muy estrechos, pues el Estado solo tolera aquellas acciones que no pongan en riesgo el mantenimiento de sus instituciones y de su poder, y han sido muy críticas con otras tendencias progresistas de la educación que han visto en el sistema estatal grietas que permiten una acción transformadora o incluso subversiva.[190]

190. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer…*, *op. cit.* Según estos autores, dentro de la tradición socialista española se han dado dos posturas claramente diferenciadas: mientras la tradición anarquista ha apostado más por construir proyectos autogestionados, al margen de las instituciones gubernamentales, la tradición socialista de carácter estatista (PSOE, PCE, etc.) ha defendido la necesidad de poner las instituciones al servicio del pueblo. La primera tuvo su mayor auge durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, cuando las ideas libertarias tuvieron mayor difusión, por lo que en esa época proliferaron los proyectos autogestionados. En cambio, y siguiendo a estos autores, a partir de 1939 el fenómeno de la educación autogestionada será cada vez más puntual a

Para muchas, una educación revolucionaria quedaría fuera del ámbito estatal, siendo cada comunidad la que organizaría su sistema de enseñanza de manera directa y sin la intervención del Estado.[191] De ahí que muchos hayan argumentado que los movimientos sociales son espacios idóneos para una educación autogestionada diseñada por el propio pueblo a la medida de sus luchas y necesidades.[192] Para Cuevas Noa, los movimientos sociales permiten una organización consciente y crítica de la sociedad civil y desarrollan una educación no formal e informal que contribuye a socializar en los valores comunitarios que el neoliberalismo está atacando.[193] Añade, asimismo, que es en los colectivos sociales donde mejores condiciones de libertad, voluntariedad, motivación y contacto con la realidad social se dan.

No obstante, tanto Cuevas Noa como Gallo coinciden en que, a pesar de las innegables limitaciones, es posible llevar a cabo prácticas libertarias en el seno de instituciones estatales y, por tanto, autoritarias.[194] Haciendo referencia al contexto brasileño, Gallo afirma:

medida que vaya cobrando importancia la defensa de las posibilidades de la educación estatal como herramienta de cambio político y social. No obstante, otros investigadores aportan análisis diferentes sobre las posturas de socialistas y marxistas que resultan de enorme interés: Mario Andrés Candelas destaca las críticas que realiza Marx al monopolio de la educación por parte del Estado y a la influencia que ejercen a través de la escuela el Gobierno y la Iglesia («Infancia y control social…», *op. cit.*, pp. 83-93); García Olivo resalta la propuesta de Blonskij de autodisolución regulada de la escuela, por definición burguesa y capitalista (*El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Virus Editorial, Barcelona, 2009) y Manacorda recoge la defensa de la escuela libre, independiente del control del Estado, que desarrolla Gramsci (*El principio educativo en Gramsci*, Sígueme, Salamanca, 1977).

191. Gallo, «O paradigma anarquista em educação»…, *op. cit.*

192. Díaz y García, *Ensayos de pedagogía libertaria…*, *op. cit.*

193. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*

194. *Ibid.*; Cuevas Noa, «Las posibilidades de la autogestión en la enseñanza pública»…, *op. cit.*, pp. 205-210; Gallo, «O paradigma anarquista em educação»…, *op. cit.*; Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria…*, *op. cit.*, p. 14.

> *Si bien es necesario, y nos hace falta, hacer la crítica a la escuela, a mí me parece posible producir relaciones más libertarias en la escuela misma, y quizás, produciendo algunas posibilidades de liberación y de producción de prácticas de libertad, de prácticas más libertarias en la escuela. [...] Así es que, me parece posible poner nuestros esfuerzos para transformar la institución escolar desde dentro de la institución misma, produciendo cambios de relaciones, cambios de posibilidades.*[195]

Con esta postura coincidía el Colectivo Cero a la Izquierda, vinculado a la CNT, que defendía en 1977 la necesidad de luchar en dos ámbitos: tanto en todas aquellas experiencias marginales que recreen las culturas populares fuera de las instituciones estatales como en los centros académicos ya existentes, favoreciendo una progresiva autogestión. De hecho, existen varios ejemplos de escuelas públicas que han mostrado abiertamente su afinidad con la pedagogía libertaria. Un ejemplo ampliamente reconocido —y que ha difundido su experiencia en revistas, libros, congresos y facultades— es el del CEIP Palomeras Bajas, situado en el madrileño barrio de Vallecas, un centro que apostó firmemente por principios libertarios como la autogestión pedagógica.[196] Cuevas Noa señala, además, que después de la escisión de la CNT que tuvo lugar a principios de la década de los ochenta una parte importante de los miembros de los sindicatos de enseñanza acabó en la nueva organización, que más adelante se llamaría CGT.[197] Algunos de los docentes que pertenecen a ella ensayan aspectos de la educación libertaria en la escuela pública, fundamentalmente en escuelas rurales —aunque sus centros no sean específicamente libertarios— y publican la revista *Aula Libre*. Existe también, en el seno de este sindicato, una Comisión

195. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*; Gallo, «O paradigma anarquista em educação»..., *op. cit.*
196. Francisco Lara y Francisco Bastida: *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*, Popular, Madrid, 1982.
197. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*

de Pedagogía Libertaria que organiza un encuentro formativo anual en Madrid en el que participan tanto escuelas estatales como autogestionadas.

Por otra parte, el movimiento libertario ha planteado la necesidad de reconceptualizar lo público, rompiendo con su asociación inmediata a la titularidad estatal y vinculándolo a lo comunitario: la escuela pública es la escuela del pueblo y para el pueblo.[198] De este modo, anarquistas como Pepita Martín Luengo han preferido hablar de «escuelas estatales» para referirse a las escuelas del Estado y de «escuelas autogestionadas» cuando se trata de proyectos gestionados por la propia comunidad que participa en ellos y alejados de las dinámicas de privatización y las lógicas de ganancia que tan habituales son en la educación alternativa.[199] A pesar de que el famoso lema «ni pública ni privada, escuela autogestionada» sitúa la autogestión como un tercer modelo, muchas la incluyen dentro de la educación pública. Por ejemplo, según el equipo educativo de la Escuela Arcadia, en Barcelona, su objetivo es demostrar que «lo público también lo podemos hacer desde la autogestión».[200] Además, a lo largo de la historia las experiencias de educación anarquista han recurrido al patrocinio por parte de sindicatos y centros culturales o sociales, que se enfrentaba a menudo a altibajos en tiempos de huelga o de represión, cuando era necesario destinar fondos a otras actividades o cuando las organizaciones obreras desaparecían o quedaban fragmentadas. También ha sido práctica común la colaboración de grupos de afinidad que recolectaban fondos a través de campañas solidarias y actividades, las aportaciones o donativos de particulares, la organización de eventos culturales y la venta de boletines,

198. Andrés Candelas, «Infancia y control social...», *op. cit.*, pp. 83-93; Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI...*, *op. cit.*
199. Martín Luengo y Colectivo Paideia, *Paideia. 25 años de educación libertaria...*, *op. cit.*; Erwin Fabián García López y Diego Armando Poveda García: «Características de un Colegio Realmente Alternativo», *Educaciones Alternativas. Alternativas a la Educación. Educación Sin Escuela Colombia*, 2018, bit.ly/30oEw99.
200. Vicent Almela: «La escuela Arcadia se presenta como centro educativo autogestionado en Barcelona», *Diagonal*, 17 de junio de 2015, bit.ly/3my5ovZ.

folletos, postales, productos de artesanía, etc. Todo ello con el fin de evitar un sistema de cuotas inaccesible o la dependencia de subvenciones estatales que podían tener una contrapartida.[201] En segundo lugar, se alude a la autogestión para hacer referencia también a la posibilidad de que sea el grupo quien organice el funcionamiento de la escuela: todas y todos asumen responsabilidades y participan en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. De ahí que, una vez más, la asamblea se reivindique como un órgano imprescindible, puesto que enseña a participar de manera directa en las decisiones que afectan a la propia vida y a la comunidad:

> *Participar en las asambleas lleva aparejado aprender a analizar los problemas que se van a discutir, reflexionar críticamente sobre ellos, exponer oralmente y de forma comprensible las ideas de una, defenderlas, escuchar a las demás, pensar en aquellas decisiones que benefician a todas y no solo a una misma, considerarse una más, igual en derecho y deberes que el resto, participar y corresponsabilizarse de las decisiones asumidas por todas.*[202]

En tercer y último lugar, hay quien entiende la autogestión como la autorregulación de las necesidades básicas y de aprendizaje o, en otras palabras, que sean los niños y niñas quienes elijan libre e individualmente, y desde edades muy tempranas, las condiciones para su satisfacción: el tipo de alimentos que comer, la cantidad de abrigo que desean llevar, la organización de su jornada escolar, los contenidos curriculares, sus compañeras de juego, etc. Los partidarios de esta postura sostienen que, para que ninguna persona sea gobernada por otras, todas

201. Carrasquer, *Una experiencia de educación autogestionada…*, *op. cit.*; Giménez Martret, *Pensamiento libertario y educación social…*, *op. cit.*; Lagos Mieres, *Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile…*, *op. cit.*; Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*; Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*

202. Colectivo La Prospe, *La Prospe. Escuela viva…*, *op. cit.*, p. 103.

han de tener el control de su propio proceso educativo y poder decidir cómo se quieren organizar, qué actividades desean hacer y cómo se repartirán las tareas y responsabilidades. Sin embargo, en la medida en que la autogestión entendida como autorregulación rechaza cualquier obligatoriedad y sospecha ante la limitación de las libertades individuales, encaja mucho mejor con la tendencia no directiva y ha sido mucho más defendida desde planteamientos procedentes del ámbito de la psicología o la psiquiatría y ajenos al anarquismo. De hecho, Díaz advierte de los peligros que puede entrañar la difusión acrítica de cualquier práctica que se nombre bajo el principio de autogestión:

> *Es sabido que la palabra «autogestión» está de moda. Todo el mundo se confiesa autogestionario. […] Ahora bien, cuando hay un consenso tan generalizado y absoluto en torno a una palabra, malo. […] Una de dos: o se miente deliberadamente en torno a la «autogestión» para hacer clientes, puesto que es una palabra de moda, atractiva (que es lo que creo), o no se entiende por la palabra «autogestión» lo mismo cuando la usan los diversos partidos.*[203]

Podemos encontrar prácticas autogestionarias desde en Cempuis hasta en las escuelas de Hamburgo o en Summerhill, desde en el racionalismo ferreriano hasta en el escolanovismo más liberal, desde en las escuelas soviéticas hasta en aquellas que se guían por el nihilismo del *laissez faire*, desde en la pedagogía institucional hasta en las técnicas de Freinet.[204] En palabras de Silvio Gallo, la autogestión

> *… cabe en múltiples interpretaciones políticas, desde el anarquismo más radical hasta el liberalismo del*

203. Carlos Díaz: *Manifiesto libertario de la enseñanza*, La Piqueta, Madrid, 1978, pp. 11-12.

204. Bernal Agudo, Cano Escoriaza y Lorenzo Lacruz, *Organización de los centros educativos…*, *op. cit.*; Proyecto Educativo Libertario, *Una conversación sobre educación libertaria…*, *op. cit.*

> laissez faire *más reaccionario. De este modo, muchas tendencias pedagógicas acabaron por asumir prácticas total o parcialmente vinculadas al principio de autogestión, sea de forma consciente, sea en la sutil inocencia —o ignorancia— que todo lo permite.*[205]

Del mismo modo, Sigüenza plantea que la autogestión pedagógica es una condición necesaria pero no suficiente para considerar como libertaria una experiencia educativa y añade que

> *…existen tendencias educativas liberales que se sustraen del control del Estado o que practican un* laissez faire *aspirando, precisamente, a que la transformación de la sociedad en otra más justa nunca se pueda producir, o en el mejor de los casos, porque no importa lo más mínimo esa realidad social dentro de la escuela. De igual manera, hay un tipo de autogestión educativa que queda reducida a las técnicas pedagógicas empleadas, pero sin la proyección sociopolítica de la autogestión social, al que llamaríamos «pedagogismo», sin más.*[206]

Por ello, son muchas las escuelas autogestionadas que han acogido con entusiasmo el amplio margen para las iniciativas privadas que ofrece el neoliberalismo, a pesar de que este retroceso del Estado haya favorecido una mercantilización salvaje que atenta contra las necesidades básicas de la mayor parte de la población y muy especialmente contra las de los colectivos más vulnerables. Esto ha colocado a una parte de las anarquistas en una posición incómoda: por una parte, sienten simpatía por escuelas libres que, si bien no son libertarias, comparten algunos valores y una metodología similar y cuestionan con su existencia el modelo de escolarización tradicional; por otra parte, las propuestas de retirada del Estado surgen a menudo de una agenda alineada con el individualismo y la competición.[207]

205. Gallo, «O paradigma anarquista em educação»…, *op. cit.*, p. 16.
206. Sigüenza, «Pedagogía libertaria»…, *op. cit.*, p. 7.
207. Según Blankertz, a diferencia de lo que ocurre en Europa, donde buena parte

Por ello, otras anarquistas han insistido en la necesidad de defender hoy la escuela pública estatal, como espacio de formación accesible a todas las clases sociales en un momento en el que escasean los espacios alternativos de socialización liberadora, y a pesar de que, como las primeras han recalcado, paliar sus defectos pudiera servir para contribuir a su mantenimiento.[208]

Solidaridad y apoyo mutuo

El capitalismo se ha apoyado en el darwinismo social para justificar como naturales las desigualdades sociales, disfrazando el individualismo y la competitividad de bondades necesarias para la supervivencia y el progreso. Contradiciendo esta postura burguesa, anarquistas como Kropotkin defendieron la importancia que tienen para la evolución y como motor de la historia la cooperación y el apoyo mutuo, que se han convertido en un pilar del pensamiento anarquista.[209] Kropotkin, en parte influido por Rousseau,[210] señaló también que son los aparatos represivos, y no una maldad innata, lo que obstaculiza o impide que esta idea

de las críticas a la escolarización estatal proceden de la izquierda, en Estados Unidos la vieja derecha, liberal clásica, individualista y conservadora, siempre se había mostrado escéptica ante la idea de que fuera el Estado en lugar de los padres quien se encargara de educar a niñas y niños. De pronto, en algunos contextos esa vieja derecha y la nueva izquierda se han encontrado en un extraño acuerdo con respecto a la educación pública, un acuerdo del que, para este autor, surgió el movimiento libertariano moderno, creado por Murray Rothbard, quien acuñó el lema «más allá de la izquierda y la derecha» («The political dimension of free and home schooling»…, *op. cit.*, p. 185).
208. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*; Martín Luengo, *La Escuela de la Anarquía…*, *op. cit.*
209. Piotr Kropotkin: *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*, Madre Tierra, Móstoles, 1989; Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*; Mueller: «Anarchism, the State, and the role of education»…, *op. cit.*; Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario…*, *op. cit.*
210. Una crítica necesaria a Kropotkin es que describió al ser humano como naturalmente predispuesto al apoyo mutuo y a la cooperación, en lugar de concebirle como un ser social históricamente determinado.

pueda comprobarse en la práctica.[211] De ahí que muchos proyectos educativos anarquistas coloquen la solidaridad y el apoyo mutuo en el centro con la intención de concienciar sobre su valor y se guíen por el principio de «de cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades».[212] Además, la solidaridad aparece también estrechamente ligada a la libertad en su concepción anarquista: si bien se han dado posturas radicalmente individualistas como la de Stirner, la mayor parte del movimiento libertario ha defendido que sin solidaridad no puede existir una libertad que aúne la autonomía personal con la emancipación colectiva.[213] En palabras de Cuevas Noa, se trata de «alcanzar la libertad colectiva respetando la autonomía individual, pero dejando claro que esta última no tiene sentido por sí sola dentro de un movimiento de emancipación que aspire a liberar a todas las clases y grupos sociales».[214] Por ello, «la pedagogía libertaria es, antes que cualquier cosa, una educación para la libertad y la solidaridad. Es importante que la concibamos de esa forma, articulando libertad y solidaridad, para que ella no pierda su dimensión de emprendimiento colectivo».[215] De ahí que la educación libertaria se caracterice por preparar tanto para la autonomía personal como para el compromiso solidario con el colectivo y por dar importancia a los cuidados, al aprendizaje cooperativo y a la enseñanza mutua,[216]

211. Kropotkin, *El apoyo mutuo…*, *op. cit.*
212. Este enfoque choca claramente con el de socialistas autoritarios como Makárenko, quien afirmaba lo siguiente: «La disciplina es la que distingue a la sociedad de la anarquía y la que determina la libertad. "El que no trabaja no come"» (*Colectividad y educación…*, *op. cit.*, p. 38).
213. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*
214. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*, p. 141.
215. Silvio Gallo: «Estúpida retórica. Algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista…*, *op. cit.*, pp. 49-58.
216. García y Olmeda explican la importancia de esto del siguiente modo: «Las personas influyen unas sobre otras y la interacción es constante en cualquier espacio de la vida. Esto no cambia si los protagonistas reciben el nombre de "maestros" y "alumnos" y están todos bajo el techo de un edificio al que llaman "escuela". Por eso, el pensamiento educativo anarquista prefiere hablar de "bidireccionalidad de la enseñanza y el aprendizaje"» (*Aprendiendo a obedecer…*, *op. cit.*, p. 27).

evitando la competitividad y el individualismo característicos de la escuela tradicional. Además, como advierten García y Olmeda:

> *No se trata, como suele ocurrir en las escuelas convencionales, de trabajar en grupos más o menos cooperativos para competir con otros grupos. Se trata de la responsabilidad de formar parte de una comunidad educativa donde el principio de ayuda mutua no es circunstancial, sino central.*[217]

Por lo tanto, para muchos anarquistas resulta fundamental acabar con las dinámicas de clasificación jerárquica y comparación, como pueden ser los exámenes,[218] los premios o las calificaciones. Por ejemplo, Ferrer i Guàrdia afirmaba que los exámenes eran solemnidades ridículas que favorecían a las clases altas y se opuso también a los concursos, los premios y los castigos en la escuela:

> *Admitida y practicada la coeducación de niñas y niños y ricos y pobres, es decir, partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad*

217. *Ibid.*, p. 170.
218. Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna…*, *op. cit.*, p. 85. A pesar de que no todos los anarquistas están en contra de la utilización del examen como estrategia de evaluación, el rechazo a su uso se encuentra bastante extendido. Para muchos, deberían ser eliminados por tratarse de una práctica injusta y basada en la idea de que los resultados académicos son exclusiva o fundamentalmente producto del esfuerzo individual (Daniel Parajuá: «No se puede hacer nada. Se puede hacer todo», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista…*, *op. cit.*, pp. 111-127). En cualquier caso, la eliminación de los exámenes no debería significar su sustitución por una multitud de mecanismos o dispositivos de evaluación que no solo no eliminan la competición, sino que la convierten en un fenómeno muy difuso, menos visible y más asfixiante. Así lo advierte Foucault cuando describe la escuela actual como «una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de enseñanza. Ésta consistirá cada vez menos en esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más en una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar» (*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2012, p. 217).

nueva y, por tanto, en la Escuela Moderna no había premios ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensoberbecidos con la nota de «sobresaliente», medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de «aprobado» ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces.[219]

Del mismo modo, otros como Faure, Mella o Carrasquer rechazaron también el uso de estas herramientas en sus escuelas.[220] Este último explicaba así su decisión a quienes acudían a la Escuela de Militantes de Monzón:

¿Hay algo —les decíamos— que separe tanto a los chicos ni que les haga tanto daño como los premios? El premio, que llena de vanidad al que lo recibe y le hace siervo del orgullo, e implica para el que no lo recibe uno de los castigos más sutiles y de efectos más desastrosos, es arbitrario siempre. Sí, no podemos negar la existencia de ciertos alumnos que destacan por su talento; pero somos muy malos jueces cuando pretendemos hacer de ello un mérito personal; ya que el talento les ha sido otorgado gratuitamente: 1.º en virtud de unas leyes genéticas que determinan la herencia, y 2.º por la suerte de hacer nacido en un medio favorable al desarrollo de dicho potencial genético. De ahí que premiando a esos seres tan favorecidos al nacer no hacemos sino ahondar más aún el foso que les separa —ya desde la cuna— de esos otros chicos a los que, de manera tan inconsciente como cruel y absurda, solemos calificar de torpes unos, de perezosos o abúlicos los otros,

219. No ocurrió lo mismo con las calificaciones, que, si bien no eran resultado de los clásicos exámenes finales, se establecían a partir de una evalución continua e incluso se publicaban en el boletín de la escuela (Avilés Farré, *Francisco Ferrer y Guardia…*, *op. cit.*).
220. Carrasquer, *Una experiencia de educación autogestionada…*, *op. cit.*; Lorenzo Lacruz, «Reflexiones en torno a la vigencia de la teoría educativa crítica…», *op. cit.*; Mella, *Cuestiones de enseñanza libertaria…*, *op. cit.*; Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*

hundiéndoles para siempre en la desesperanza y la apatía.[221]

En cuanto a las calificaciones, de este modo contestó Carrasquer a un inspector que visitó la escuela:

¿Crees de verdad que esas anotaciones tienen alguna utilidad? Porque a juicio mío no son más que objeto de un control burocrático que sólo sirve para discriminar a los chicos, disgustarlos personalmente y provocar la rivalidad entre ellos. Yo considero, en cambio, que si el maestro sabe identificarse con ellos y constituir un grupo homogéneo de trabajo resulta facilísimo seguir paso a paso los progresos que realizan.[222]

A pesar de que Carrasquer hable aquí de homogeneidad, la mayor parte de experiencias de educación libertaria han valorado y promovido la diversidad, tratando de generar relaciones igualitarias entre personas diferentes. Por ello, la mayor parte de escuelas anarquistas no han clasificado a los niños y niñas de acuerdo con sus edades, como en las escuelas graduadas, con el fin de que puedan generarse prácticas de apoyo mutuo también entre mayores y pequeños. Así se decidió en las comunidades escolares de Hamburgo, donde no existía una clasificación estricta del alumnado por su edad, pues antes que cualquier cuestión didáctica o administrativa se pretendía priorizar siempre la solidaridad entre los niños y niñas.[223] También fue este el caso de la Escuela de Militantes de Monzón, en la que, según Carrasquer, tanto él como los jóvenes de diferentes edades que asistían a ella participaban en igualdad de condiciones en todas las actividades —incluidas la organización y la administración— y en la que ninguna decisión se tomaba sin el acuerdo unánime de la asamblea.[224] Al igual que

221. Carrasquer, *La Escuela de Militantes de Aragón…*, *op. cit.*, p. 105.
222. *Ibid.*, p. 120.
223. Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria…*, *op. cit.*
224. Carrasquer, *La Escuela de Militantes de Aragón…*, *op. cit.*

ocurre con el antiautoritarismo, el uso de la asamblea guarda una estrecha relación con la puesta en práctica del apoyo mutuo, por su importancia para la construcción de las relaciones comunitarias y como espacio central en el que abordar los conflictos y aportar las posibles soluciones.[225] Como apunta Parajuá, «si queremos ensayar experiencias de ayuda mutua hay que partir de la absoluta horizontalidad para, desde ahí, ver qué puede aportar cada uno/a en su diferencia, desde su biografía».[226] Sin embargo, no todo lo que se nombra como asamblea lo es ni vale: esta técnica se encuentra tan extendida que en muchas escuelas alternativas se ha convertido en un fetiche y, en algunas, la asamblea sirve incluso a fines opuestos a los que hemos mencionado. Para ejemplificarlo, comparemos el uso que se da de ella en dos escuelas libres tan diferentes como Paideia y Summerhill. A pesar de que en ambas se convocan asambleas, las condiciones de partida son muy diferentes: mientras que en la escuela anarquista todos y todas asisten a cada asamblea —tanto si es por un conflicto puntual como si tiene que ver con los compromisos hacia el colectivo, como la limpieza o el cuidado del huerto—, en Summerhill niñas y niños eligen si desean asistir o no a las asambleas, por lo que pueden pasar todo el curso escolar sin participar en una o recurrir a ella únicamente para resolver conflictos de interés individual, que pueden tener una resolución tan injusta como la imposición de una sanción económica.[227] Asimismo, mientras que en Paideia la razón principal para procurar la asistencia a estas es la importancia de la responsabilidad personal hacia el colectivo, en Summerhill se advierte a quienes no acuden de que, en su ausencia, el colectivo

225. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer…*, *op. cit.*
226. Parajuá, «No se puede hacer nada. Se puede hacer todo»…, *op. cit.*, p. 121.
227. En las escuelas inspiradas en Sudbury Valley School, existe un órgano específico para resolver conflictos relacionados con la ruptura de una norma, ya sea agredir a un compañero o incumplir una responsabilidad: el Judicial Committee (comité judicial), que está compuesto por alumnado y personal de la escuela y funciona como un tribunal que impone sanciones y castigos. No se trata, por lo tanto, de una alternativa a la justicia burguesa, sino de una reproducción de la misma a pequeña escala.

podrá tomar una decisión que atente contra sus intereses individuales.[228] En definitiva, mientras que el funcionamiento de la asamblea en Summerhill tiende a promover actitudes individualistas, el de la asamblea en Paideia busca favorecer la responsabilidad y el compromiso con el grupo.

Por último, los proyectos de educación libertaria defienden la importancia del apoyo mutuo no solo en lo que tiene que ver con las relaciones dentro de la escuela. Al contrario, lo comunitario se proyecta hacia el exterior y trasciende sus muros.[229] Esto se observa, por ejemplo, en el esfuerzo por parte de las experiencias libertarias de asegurar su accesibilidad económica y en su preocupación por el entorno social más amplio, tratando de permanecer conectadas con sus comunidades o sus barrios y con las problemáticas de tipo social que en ellos se encuentran. Por ejemplo, para Faure, La Ruche no era simplemente una escuela o un internado, sino una obra de solidaridad y uno de sus objetivos principales era el de promover las relaciones de apoyo mutuo tanto dentro de ella como con respecto al resto de la sociedad.[230] Así describe Carlos Díaz esta relación entre la escuela y el resto de espacios, tal y como la comprenden muchas anarquistas: «la escuela, no el aula, es el barrio, las asambleas de trabajadores, los centros culturales y recreativos; todas las obras de la vida comunal son escuelas. Toda la comunidad tiene el derecho y el deber de participar cada vez más en el proceso educativo comunitario, hasta hacer que la escuela llegue a ser superflua».[231] No es de extrañar, por lo tanto, que los anarquistas vinculados a escuelas libertarias estuvieran también muy involucrados en movimientos sociales y políticos del entorno en el que vivían y se percibiesen a sí mismos como parte de un contexto mayor. En cambio, para el

228. Henry Readhead: *Una educación completa del niño*. Ponencia presentada en el II Ciclo de conferencias Entendiendo la Educación, Universidad Complutense de Madrid, mayo de 2015.
229. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*
230. Lorenzo Lacruz, «Reflexiones en torno a la vigencia de la teoría educativa crítica…», *op. cit.*
231. Carlos Díaz citado en Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*, p. 149.

profesorado de escuelas libres como Summerhill no parece haber un contexto más allá de la escuela, que podría describirse como una isla o incluso una burbuja, pues se percibe como una sociedad completa y ajena al mundo exterior.[232]

Coeducación

La defensa de la coeducación se encuentra tan extendida que habrá quien considere irrelevante continuar insistiendo en ella. Sin embargo, existen razones para incluir este principio en la enumeración que nos ocupa. En primer lugar, no podemos dejar de mencionar que fueron las anarquistas quienes primero defendieron y llevaron a la práctica de manera sistemática la coeducación de géneros y clases sociales en el Estado español,[233] aunque de manera conveniente esta contribución haya sido atribuida en exclusiva a otros pedagogos progresistas más moderados, obviando una vez más la aportación libertaria. En segundo lugar, y más importante, a pesar de que la incorporación de este concepto en

232. Suissa, *Anarchism and education...*, *op. cit.*

233. Sobre la coeducación de géneros señala Ferrer i Guàrdia: «No es que fuera absolutamente nueva en España, porque, como imperio de la necesidad y por decirlo así en estado primitivo, hay aldeas, apartadas de los centros y de las vías de comunicación, situadas en valles y montañas, donde un vecino bondadoso, o el cura, o el sacristán del pueblo acogen niños y niñas para enseñarles el catolicismo y a veces el silabario; es más: se da el caso de hallarse autorizada legalmente, o si no tolerada, por el Estado mismo, en pueblos pequeños cuyos ayuntamientos carecen de recursos para pagar un maestro y una maestra; y entonces una maestra, nunca un maestro, enseña a niños y niñas, como yo mismo he tenido ocasión de verlo en un pequeño pueblecillo no lejos de Barcelona; pero en villas y ciudades era desconocida la escuela mixta, y si acaso por la literatura se tenía noticia de que en otros países se predicaba, nadie pensaba en adaptarla a España, donde el propósito de introducir esa importantísima innovación hubiera parecido descabellada utopía» (*La Escuela Moderna...*, *op. cit.*, p. 47). Sin embargo, según Lerena, este planteamiento no era nuevo para el caso español: sostiene que no fueron Ferrer, ni Montesinos, ni la Institución Libre de Enseñanza sus descubridores, sino el padre Manjón en su red de Escuelas del Ave María (*Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid, 1983).

los discursos de la pedagogía oficial —aunque fundamentalmente para hacer referencia a la no segregación escolar por razones de sexo— podría llevarnos a concluir que se trata de un principio suficientemente generalizado, la escuela sigue generando procesos invisibilizados de segregación y de reproducción de las desigualdades. La coeducación queda a menudo reducida al derecho formal a compartir tiempos, espacios y programas, por lo que en la práctica la escuela continúa discriminando a las clases populares, enseñándoles a aceptar la estructura social existente, atribuyendo el éxito de los privilegiados al esfuerzo individual y certificando el fracaso de los expulsados, estableciendo itinerarios formativos cuya selección tiene un marcado sesgo de clase y género, permitiendo un uso de los espacios que enseña a las niñas a subordinar sus necesidades a las de los niños, recurriendo a materiales curriculares que sirven a los intereses ocultos de la burguesía, etc.

En vista de ello, desde la pedagogía libertaria continúa reivindicándose la coeducación entendida como una educación en convivencia igualitaria, sin segregar ni discriminar por razones de género, clase social, etnia, procedencia, orientación sexual, capacidad, ideología o religión. Además, las anarquistas han defendido la necesidad de coeducar no solo desde el derecho individual de todas las personas a no ser discriminadas o desde la importancia de que la escuela refleje la diversidad de la comunidad en la que está inserta, sino también con la convicción de que solo una escuela coeducativa podrá contribuir a la construcción de un mundo socialmente más justo. Convencido de esto, Ferrer i Guàrdia decidió inspirarse en el modelo de enseñanza mixta de Cempuis, se preocupó por que la Escuela Moderna tuviera siempre un porcentaje considerable de niñas e incorporó la educación sexual,[234] pues su propuesta de coeducación de sexos «era algo más que una mera educación mixta en la que niños y niñas aprenden conjuntamente a repetir los papeles sexuales estereotipados que la sociedad patriarcal les han impuesto».[235]

234. Avilés Farré, *Francisco Ferrer y Guardia...*, *op. cit.*; Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*

235. Colectivo Cero a la Izquierda, *Por un aprendizaje libertario...*, *op. cit.*, p. 49.

Su apuesta por la coeducación de clases sociales fue, en cambio, mucho más polémica, fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, muchas escuelas racionalistas decidieron sustituir la coeducación por la instrucción de clase, pues no compartían la idea de que los intereses de las distintas clases sociales pudieran compatibilizarse.[236] Pedagogas como Antonia Maymón criticaron también esta propuesta ferreriana.[237] En segundo lugar, a pesar de que adoptó un sistema de retribución adaptado a las circunstancias de las distintas familias, «una especie de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas y las medianas, a las máximas»,[238] investigadores como Delgado,[239] Ullman o Solà afirman que la Escuela Moderna estuvo lejos de ser una escuela para los hijos de los obreros, ya que su alumnado pertenecía fundamentalmente a las clases medias.[240] De hecho, a Ferrer se le reprochó no haber destinado su escuela exclusivamente a los niños y niñas más desfavorecidos, tal y como hicieron la gran mayoría de los pedagogos anarquistas.[241]

Este fue el caso de Cempuis, cuyo alumnado pertenecía a los sectores más marginales de la sociedad, ya que Robin aspiraba a romper el estigma social que les condenaba de por vida a la delincuencia o el alcoholismo. Allí se les enseñó higiene y el contacto con la naturaleza y se creó un ambiente armonioso en el que convivían niñas y niños en un mismo espacio, algo impensable en la época y que provocó el malestar de las autoridades y

236. De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo…*, *op. cit.*
237. Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*
238. Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna…*, *op. cit.*
239. Delgado, *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia…*, *op. cit.*
240. Lerena, *Reprimir y liberar…*, *op. cit.* Amparo Sánchez Cobos, que investigó las escuelas modernas en Cuba, cuenta que allí sucedió lo contrario: a pesar de haberse establecido un sistema de pago con cuotas diferentes de acuerdo con las posibilidades de su alumnado —con el fin de financiarse en su mayor parte por las familias más pudientes—, la realidad fue que a las escuelas racionalistas asistieron fundamentalmente los hijos e hijas de las clases más desfavorecidas (*Una educación alternativa. Las escuelas racionalistas en Cuba [1902-1925]*, Tierra de Fuego, La Laguna, 2010).
241. Cappelletti, *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria…*, *op. cit.*

los sectores conservadores de Francia.[242] En palabras de Emma Goldman:

> *Paul Robin profesaba como elevado ideal algo más que simples ideas modernas en educación. Quería demostrar, por medio de hechos actuales, que la concepción burguesa de la herencia no es sino un mero pretexto para eximir a la sociedad de sus terribles crímenes contra la infancia. […] No seleccionaba a sus niños; […] no acudía a los pseudo mejores padres: tomaba su material allí donde pudiera encontrarlo. De la calle, de la cabaña, de las inclusas, de todos los grises y horribles lugares donde una sociedad malvada oculta a sus víctimas para pacificar su conciencia culpable. Recogió a todos los sucios, inmundos, temblorosos pequeños vagabundos que su establecimiento podía y los trajo a Cempuis.*[243]

Los niños que asistían a La Ruche, algunos de ellos huérfanos, provenían de familias obreras que estaban exentas de pago, si bien algunas enviaban de forma voluntaria, periódica u ocasionalmente, una pequeña cantidad de dinero que tenía como objetivo contribuir en lo posible al mantenimiento de la escuela, que se financiaba en buena parte con los ingresos que recibía Faure de sus conferencias.[244] Esto contrasta con el elitismo que caracterizó a otros sectores progresistas, como la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva. A pesar de que su modelo pedagógico tenía muchas similitudes con el anarquista, escolarizaban a los niños y niñas de la burguesía y se distanciaron más de las aspiraciones populares.[245] Más recientemente, las escuelas libres han recibido críticas parecidas y, a modo de ejemplo, Tomassi cuenta el caso de un grupo de jóvenes italianos que habían tomado a Summerhill como modelo de escuela infantil

242. Acri y Cácerez, *La educación libertaria en la Argentina y en México…*, *op. cit.*
243. Emma Goldman citada en *ibid.*, pp. 65-66.
244. Faure, *La Ruche. Una experiencia pedagógica…*, *op. cit.*; Giménez Martret, *Pensamiento libertario y educación social…*, *op. cit.*
245. Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*

antiautoritaria y que acabaron descartando la idea al comprobar que se trataba de una isla ajena a las contradicciones de la sociedad y, por lo tanto, sin ninguna incidencia política y destinada a las clases privilegiadas.[246] Por ello, con intención de distanciarse de otras escuelas libres y de despejar las sospechas de quienes veían en Paideia una escuela elitista, Pepita Martín Luengo defendió su accesibilidad insistiendo en que el alumnado pertenecía a todas las clases sociales y en que, desde el principio, se fue sensible a los problemas económicos de las familias, con el fin de que ningún alumno o alumna dejara de asistir por este motivo.[247] De hecho, durante un tiempo, la etapa de Primaria fue gratuita y solo se abonaba el coste del comedor y, para poder sostenerse sin recibir ningún tipo de subvención, se creó una cooperativa destinada a asumir y paliar los continuos déficits.

246. Tomassi, *Breviario del pensamiento educativo libertario…*, *op. cit.*
247. Josefa Martín Luengo: *Desde nuestra escuela Paideia*, Madre Tierra, Móstoles, 1990.

DILEMAS Y PELIGROS ACTUALES

A pesar de que las aportaciones del movimiento libertario a la educación que hemos descrito en las páginas anteriores no cayeron en saco roto y el impacto de muchas de ellas pervive en la actualidad, apenas quedan hoy escuelas que se definan como anarquistas o que reconozcan abiertamente la influencia de la pedagogía libertaria.[1] Algunas experiencias mencionadas sobreviven, como es el caso de Paideia y La Prospe, y otras pueden considerarse aún recientes, a pesar de haber desaparecido, como Pequeñ@ Compañer@ o Bonaventure. Sin embargo, cualquier comparación con las primeras décadas del siglo XX en el Estado español podría conducirnos a un pesimismo que queremos evitar. Por ello, cabe señalar en primer lugar que existen otras miles de experiencias impregnadas de elementos anarquistas, aunque en la mayoría de los casos sus protagonistas no sean conscientes de ello o no se sientan identificados con esa denominación, y que el desconocimiento generalizado tanto del anarquismo como de su pedagogía tiene su origen en la invisibilización de sus aportes y en la construcción interesada de su estigma. Como apunta Cuevas Noa, la investigación pedagógica desarrollada a partir de los años noventa parece querer dejar atrás las ideas educativas

1. Suissa, «Anarchist education»…, *op. cit.*

anarquistas y relegarlas a los manuales sobre historia de la educación.[2] Asimismo, a pesar de que el movimiento libertario no posea ya la capacidad organizativa de principios del siglo XX y de que los ateneos y centros sociales actuales no puedan compararse a la tupida red de estructuras que existía entonces, hay quien recuerda que las anarquistas siguen dedicando grandes esfuerzos a la formación fuera del ámbito escolar y que la pedagogía libertaria se pone en práctica en muy diversos contextos que escapan a la consideración de dispositivos de educación formal, como pueden ser un coloquio en un espacio okupado, un club de lectura autogestionado por las vecinas en un centro social del barrio, un huerto comunitario en el que se practica la enseñanza mutua o un proyecto de alfabetización para personas adultas, por mencionar solo algunas experiencias. Como ponen de relieve Judith Suissa y Raúl Zibechi, esta pedagogía está muy presente en los movimientos sociales cuando estos se conciben como sujetos educativos en los que los espacios, las acciones y las reflexiones tienen una intencionalidad pedagógica.[3]

Por otra parte, Trasatti señala que muchas de las ideas libertarias han sido incorporadas al tejido del sentido común pedagógico separadas del análisis crítico de la sociedad y, por lo tanto, a costa de la pérdida de las características y finalidades para las que habían sido pensadas: «en algunos casos las ideas y los proyectos desarrollados dentro de esta tradición libertaria se han convertido sólo en meras técnicas que han perdido radicalidad, transformándose incluso en instrumentos para aumentar el control».[4] Esta preocupación es compartida también por Lenoir:

2. Sigüenza, «Pedagogía libertaria»..., *op. cit.*; Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*
3. Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*; Raúl Zibechi: «Los movimientos sociales como espacios educativos», en Iván Illich, Gustavo Esteva, Madhu Prakash, Dana Stuchul y Raúl Zibechi, *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la pedagogía*, El Rebozo, San Andrés Huayapam (Oaxaca), 2007, pp. 61-75.
4. Trasatti, *Actualidad de la pedagogía libertaria...*, *op. cit.*, p. 8.

> *El pensamiento educativo libertario, es verdad, ha sido en gran parte absorbido, digerido por el pensamiento pedagógico oficial: rechazo de la violencia y de la omnipotencia del maestro, retirada de la coacción, pedagogía del proyecto, lugar a la palabra y reconocimiento del otro, libertad para aprender. Claro, ella ahí ha perdido en pureza y en radicalismo.*[5]

Además, si bien en el último siglo ha crecido el reconocimiento de la importancia de la libertad en educación, Gribble advierte de que esto ha ocurrido mayoritariamente sin ondear la bandera anarquista.[6] A modo de ejemplo menciona el caso de la escuela Bonaventure en Francia que, a pesar de proclamarse como libertaria y contar con el apoyo tanto de individuos como de organizaciones anarquistas, fue muy cautelosa a la hora de utilizar la palabra «anarquista» para describir sus prácticas, en parte por su rechazo a la enseñanza de cualquier doctrina[7] y porque el cobro de cuotas a las familias les alejaba de la coeducación de clases que reivindica el movimiento libertario, pero también para evitar exponerse a las críticas que a menudo provoca la confusión en torno al significado del término.[8] No es de extrañar que con frecuencia encontremos listados de escuelas libres que mezclan a aquellas que beben del anarquismo con otras más próximas a un planteamiento ultraliberal.[9] Sin

5. Lenoir, «La educación libertaria»..., *op. cit.*, p. 46.
6. Gribble, «Good news for Francisco Ferrer...», *op. cit.*
7. En la concepción de la educación anarquista como una educación doctrinaria se percibe la herencia de las ideas de Ricardo Mella en torno a la neutralidad pedagógica.
8. A pesar de ello, la escuela acabó siendo cerrada por la presión del Ministerio de Educación, que decía que esta era una secta, y de la policía antiterrorista, que les acusaba de haber tenido escolarizados a unos niños que eran hijos de exiliados vascos.
9. Sirva de ejemplo de esto la recopilación de escuelas que hace Moreno Romero: «Aunque no es una lista exhaustiva, algunos de estos espacios pedagógicos libres y democráticos alrededor del país son: [...] Comunidad de Madrid: La Semilla Violeta (2004); El Jardín Pirata (2005); El Árbol de Ayelén (2012); Tartaruga (2013); El Dragón (2013); Dos Latidos (2015); Espacio Borboleta (2015); La Tribu

embargo, para algunos investigadores, esta enumeración conjunta sí es pertinente, puesto que entienden que en la actualidad las pocas escuelas que llevan la etiqueta de «anarquistas» se asemejan demasiado a las escuelas libres y tienen poco o nada de revolucionarias: «Si tratamos de buscar información sobre "escuelas libertarias" que lo sean de verdad, tendríamos que mirar hacia el pasado».[10]

Nos resultaría muy injusto obviar las enormes diferencias que existen entre las escuelas libres que funcionan como empresas y los proyectos autogestionados impulsados por una parte del movimiento libertario, o entre las escuelas privadas innovadoras y las públicas que están incorporando pedagogías alternativas. No obstante, no podemos negar que se les pueden plantear algunas críticas comunes. Algunas de ellas tienen que ver con el asunto de la accesibilidad, que como ya hemos comentado no es un problema exclusivo de la escuela privada: en la escuela pública, la innovación educativa también está contribuyendo a aumentar la competición entre centros y la segregación escolar. Otras críticas, que con frecuencia se relegan a un lugar secundario en el debate, se refieren a las respuestas que se dan a tres preguntas centrales de la reflexión filosófica, política y pedagógica: ¿qué es educar?, ¿cuál es la función de la escuela? y ¿cuál debe ser el papel del profesorado? Para resumir, podríamos decir

(2016). [...] Sin embargo, aunque es difícil encontrar argumentos en contra de prácticas y mecanismos democráticos en espacios pedagógicos, durante los últimos años han surgido algunas críticas dirigidas hacia algunos de estos centros, especialmente desde personas y colectivos de educación libertaria y anarquista. En pocas palabras, las críticas se enfocan en, por un lado, su enfoque individualista, que, en algunos casos, resalta el desarrollo de habilidades para el emprendimiento, encaja con la mentalidad empresarial capitalista, y abandona cualquier objetivo de transformación de la realidad social y económica; y, por otro lado, las altas cuotas e importes de matrícula, incluso si algunos centros ofrecen becas, por lo que se les cataloga de elitistas, ya que sólo un reducido número de familias puede acceder a ellos» (*Desescolarización democrática para la justicia social…*, *op. cit.* p. 99). También es frecuente la publicación de textos que, como el de Seiz Rodrigo, vinculan de alguna manera Paideia con Summerhill («Desescolarizando la escuela. Las experiencias educativas de Summerhill y Paideia», *Libre pensamiento*, n.º 64, primavera de 2010, pp. 12-19).

10. Gutiérrez Escudero, *La tiza envenenada…*, *op. cit.*, p. 13.

que para las pedagogías alternativas la educación es un proceso de extracción de las potencialidades innatas, la función de la escuela es la de permitir el despliegue espontáneo de una naturaleza humana que entienden esencialmente buena y la maestra debe reconvertirse en una acompañante no directiva que renuncie a educar en nombre de un supuesto antiautoritarismo. Rebatir estas concepciones, que han permeado también en la pedagogía libertaria y muy especialmente en su corriente no directiva, requiere, no obstante, de una explicación más detallada. Por lo tanto, guiadas por las preguntas señaladas, abordaremos en las próximas páginas cuatro temas que han suscitado grandes polémicas dentro del movimiento libertario: la ambivalencia en torno a la existencia de fines educativos, la reivindicación de la no directividad, el rechazo a la transmisión de cultura y de conocimiento científico en la escuela y la defensa del rol de acompañante frente al de maestra o educadora.

La ambivalencia en torno a los fines

Como hemos mencionado ya, dentro del movimiento libertario de principios del siglo XX coexistieron dos corrientes opuestas entre sí en muchos aspectos. De un lado, los defensores de una intervención pedagógica de carácter sociopolítico que pudiera contrarrestar los condicionantes sociales, que apostaban por practicar una educación abiertamente anarquista destinada a la alfabetización de las clases populares y con frecuencia también a la difusión de las ideas libertarias y a la formación de militantes.[11] Esta fue, por ejemplo, la postura de Félix Carrasquer, quien en 1937, ante un escenario de guerra en el que el rumbo de la historia estaba dramáticamente en juego, se puso al frente de la Escuela de Militantes de Monzón y se dirigió de este

11. Judith Suissa: «Anarchism, Utopias and Philosophy of Education», *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35, n.º 4, junio de 2008, pp. 627-646, bit.ly/3Czs0Sk; Rodríguez, *Dejadnos aprender…*, *op. cit.*

modo a los cuarenta jóvenes de entre catorce y diecisiete años que allí vivían:

> *Nosotros tendremos que atenernos más a la necesidad presente y a la responsabilidad que este momento exige que a un desenvolvimiento realmente libre. Quiero decir, que sabiendo lo apremiante que es para las Colectividades el que vosotros podáis colaborar en su administración y otras tareas culturales, tendremos que trabajar de firme y hacerlo con el mayor interés de servir a los pueblos en este período de transformación. Vuestros padres y todas las personas de los pueblos trabajan con ahínco para consolidar las Colectividades, y la juventud, entre la que hay hermanos vuestros, está ofrendando sus vidas en el frente para garantizar la libertad de España. Nosotros, por tanto, hemos de cooperar en ese frente de liberación y trabajar con la mayor diligencia al objeto de ser útiles lo más pronto posible al desenvolvimiento eficaz de las Colectividades.*[12]

Así describió el contenido de la formación de militantes llevada a cabo en su escuela:

> *De 10 a 11 hacíamos estudios históricos sobre la evolución social, poniendo especial interés en las convulsiones políticas o revolucionarias para analizar: las causas que habían promovido esos cambios, el proceder de los hombres que habían dirigido esos momentos convulsos y, especialmente, la etiología del fracaso o de las desviaciones que malograron casi siempre el esfuerzo liberador de los pueblos. Esta clase, orientada por mí y que suscitaba en los chicos muchos comentarios, no podía terminarse nunca a la hora prevista; ya que surgían cuestiones que nos incitaban a proseguir varios minutos más hasta quedarnos satisfechos.*[13]

12. Carrasquer, *La Escuela de Militantes de Aragón…*, *op. cit.*, pp. 23-24.
13. *Ibid.*, p. 25.

Del otro lado, se encontraban los partidarios de la neutralidad pedagógica, que consideraban dogmáticos los fines de los anteriores. Como se ha señalado previamente, el cenetista Joan Puig Elías expresaba: «Nosotros éramos la excepción de la regla, porque si los católicos querían hacer católicos y los socialistas, socialistas, los anarquistas no quieren hacer anarquistas, lo que nos proponemos es hacer hombres».[14] No obstante, afirmaciones como esta han de entenderse en el contexto positivista en el que surgieron: para muchos anarquistas, sus ideas eran objetivamente mejores y se consideraban verdades científicas, por lo que bastaría con mostrarle al niño todas las opciones y él solo elegiría las libertarias.[15] Es decir, a pesar de que Mella y Puig Elías consideraban que una educación como la que proponía Ferrer era dogmática, esto guardaba más relación con su confianza en la naturaleza humana como esencialmente buena, orientada a la cooperación, que con una postura relativista. Cabe pensar, por lo tanto, que Puig Elías defendía no querer hacer anarquistas porque en el fondo tenía la convicción de que los niños y niñas educados en escuelas neutras se convertirían en anarquistas por decisión propia.

Lo que es seguro es que, como explica Spring, los debates en torno a la cuestión de cómo sería una educación no dogmática fueron continuos en los círculos libertarios.[16] Por la cantidad de contradicciones que encontramos en textos de la época, parece que una de las constantes en estos debates fue el miedo o la cautela a la hora de afirmar la existencia de unos fines políticos claros. A modo de ejemplo, Spring cita a Ferrer i Guàrdia, quien afirmó, por una parte, no estar «educando al niño para ningún propósito específico»[17] y, por otra, que las escuelas racionalistas debían

> *… tener como objetivos mostrar al niño que mientras un hombre depende de otro existirá la tiranía y*

14. Joan Puig Elías citado en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*, p. 12.
15. De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo…*, *op. cit.*
16. Spring, *Introducción a la educación radical…*, *op. cit.*
17. *Ibid.*, p. 47.

> *la esclavitud; estudiar las causas de la ignorancia reinante, determinar el origen de todas las prácticas tradicionales que alimentan el sistema social existente, y enfocar la atención de los alumnos hacia estas materias.*[18]

¿Debería entonces la educación tener un fin? ¿Es posible acaso que no lo tenga? ¿Y qué fines serían legítimos o apropiados? ¿Es la escuela un medio para la transformación social? A continuación analizaremos los diferentes posicionamientos que existen dentro del movimiento libertario actual en torno a estas preguntas.

Sospecha ante cualquier intencionalidad

Hoy la mayoría de anarquistas consideran la neutralidad no solo como una postura que rechazar, sino también como un mito propio de la pedagogía tradicional, puesto que no es posible que los educadores se mantengan al margen de cualquier posicionamiento político o que la educación pueda no perseguir fin alguno.[19] De hecho, educar para la libertad de elección —entendida en este caso como una renuncia por parte de las educadoras a influir en las decisiones futuras del alumnado— es también una intencionalidad, a pesar de que se presente como lo contrario. Por otra parte, aunque la postura de Mella y de Puig Elías en favor de la neutralidad pedagógica no cuenta con el mismo apoyo que la de Ferrer y, de hecho, es claramente minoritaria, sí se encuentra extendida la idea de que educar a niños y niñas con una intencionalidad política es o puede ser autoritario. Por eso, si bien la mayoría de anarquistas se atreven a expresar el deseo —aunque a menudo con cierto pudor— de que los

18. *Ibid.*, pp. 47-48.
19. Andrés Candelas, «Infancia y control social...», *op. cit.*; Martín Luengo, *La Escuela de la Anarquía...*, *op. cit.*; Martínez Escárcega, *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica...*, *op. cit.*

niños y niñas a los que educan practiquen el apoyo mutuo, la solidaridad o la responsabilidad hacia el colectivo, manifestar que pretenden educar anarquistas como un fin y no solo como un anhelo les resulta a muchas tremendamente dogmático, incluso aunque reconozcan en sus ideas un gran potencial emancipador. Para analizar el porqué de la buena acogida que este tipo de afirmaciones han tenido en el entorno anarquista, debemos reconocer, en primer lugar, el histórico rechazo por parte de las experiencias de educación autogestionada hacia cualquier voluntarismo y finalismo en la escuela, un rechazo que se debía, según Fontán Jubero, a que «de este modo se introduce [*sic*] en el seno de la institución escolar las formas represivas de la civilización industrial avanzada».[20] Argumentos similares eran frecuentes, por ejemplo, en las comunidades escolares alemanas mencionadas en el capítulo anterior, que tan a menudo se han enumerado entre las experiencias de educación libertaria:

> *Y la escuela de Berlinertor [...] declaraba a los padres que deseaban llevar a sus hijos a la comunidad escolar: «Conoces la escuela, lo has aprendido en tu juventud, como el lugar en que, siguiendo un plan bien definido, el niño se prepara para su profesión, para la "vida". Nosotros, por el contrario, no nos dejamos guiar, en nuestro trabajo escolar, por las exigencias de la profesión, de la vida económica o de la lucha por la vida. Es por este motivo que no tenemos ni un plan ni un fin determinados de instrucción. A nuestro parecer, la tarea de la escuela es ofrecer al niño un lugar en el que podrá ser niño, joven y alegre, sin preocuparse de los fines a alcanzar, pero desarrollándose en él un sentido de responsabilidad hacia los otros seres humanos entre los cuales él vive».*[21]
>
> *Según afirma C. H. Müller, en la compilación programática de los maestros de la Wendeschule: «¿Qué quieres hacer*

20. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder...*, *op. cit.*, p. 147.
21. Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria...*, *op. cit.*, p. 52.

con esta juventud sentada ante ti?, ¿ciudadanos?, ¿cristianos?, ¿artistas?, ¿socialistas?, ¿alemanes?, ¿cosmopolitas?, ¿súbditos?... No, ya que debe rehuirse el imponer por medio de la educación un fin que provenga de afuera, que emane del ideal social de la época».[22]

He aquí un texto que consigna lo que declaró el cuerpo de maestros de una de estas escuelas, a raíz de una discusión política con los padres de los niños: «Dondequiera que la generación adulta intente preparar al niño con sus fines propios (ya sea el pangermanismo, el antisemitismo, la política de revancha, el pacifismo o la lucha de clases), en todos estos casos nos oponemos. Es cierto que no escondemos que nosotros, adultos, hemos tomado una posición sobre estos fines, pero jamás intentaremos granjear a los niños a nuestras opiniones».[23]

En esta última cita se intuye una concepción de la infancia como una etapa vital cualitativamente distinta a las demás: entre líneas podemos identificar que el problema no es tanto el hecho de influir ideológicamente como que esta influencia se ejerza de adultos a niños, quizá por considerar a estos especialmente influenciables o aún no preparados para participar del mundo de los adultos. No obstante, consideramos que en esta cita hay algo más grave incluso y es que, tras la sospecha generalizada ante cualquier intencionalidad educativa, se esconde la posibilidad de caer en el relativismo de equiparar todos los fines como igualmente rechazables, en este caso, una educación que tenga como objetivo el desarrollo de una conciencia de clase y otra que conduzca al odio antisemita. Por eso, la tendencia de carácter sociopolítico de la pedagogía libertaria se aleja de estas experiencias autogestivas y, en este sentido, se aproxima más a las teorías de Makárenko y Blonskij, que defendieron una orientación teleológica del proceso educativo y la

22. *Ibid.*, p. 54.
23. *Ibid.*, p. 56.

subordinación de la escuela a un proyecto político más amplio.[24]

En segundo lugar, no podemos pasar por alto que vivimos en un momento histórico en el que se valora positivamente la capacidad de fluir dejándonos llevar por los deseos con flexibilidad y en el que muchos consideran criticable que el individuo genere expectativas sobre el comportamiento de los demás, puesto que se entiende que una solo tiene legitimidad para juzgar sus propios actos y que atreverse a hacerlo con los de las otras sería como pretender adueñarse de la libertad individual de estas. De ahí que nos preocupe, aunque no nos sorprenda, que referentes de la educación libre como Rebeca Wild o como Zoe Readhead, hija de Neill y actual directora de Summerhill, se hayan alineado con esta postura tan conveniente al neoliberalismo:

Establecemos una condición básica para que un entorno sea adecuado a un auténtico desarrollo: debe ser relajado, es decir, no debe incluir exigencias ni riesgos activos, y las expectativas que nosotros tenemos de otras personas e incluso de los niños, aun cuando no queramos admitirlo, no deben determinar nuestro comportamiento en este nuevo entorno.[25]

Algunas veces, cuando visito otros países, otras escuelas, no siento que las relaciones sean iguales. Entonces, ¿cuál es la diferencia? Me resulta difícil definirla. Creo que consiste en una completa aceptación de lo que los niños y niñas son realmente, una ausencia total de expectativas sobre ellos. A menudo los adultos tienen algún tipo de expectativas sobre cómo debe ser un niño, lo que debe sentir o cómo debe comportarse. En Summerhill no hacemos esto. Nuestras relaciones con los niños son muy honestas, y

24. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder...*, *op. cit.*
25. Rebeca Wild: *Libertad y límites. Amor y respeto*, Herder, Barcelona, 2013, pp. 19-20.

> *cuanta más experiencia tienes de Summerhill, más fácil te resulta relacionarte con ellos. No se trata de conocimientos, de diplomas ni cualificaciones: es realmente una vivencia.*[26]

En algunos entornos libertarios este tipo de argumentaciones en contra de las expectativas adultas han sido entendidas como una forma de antiautoritarismo que ponía el foco en la crítica a la represión de la infancia. Sin embargo, concebir a niños y niñas como seres por naturaleza más influenciables, merecedores de una protección especial, es la cara amable de una moneda que incluye por su otro lado la negación de derechos: en la medida en que no se les considera sujetos políticos, se abre la puerta a su cosificación o, en el sentido peyorativo y rechazable del término, a su infantilización. De ahí que muchas familias de izquierdas interesadas por las pedagogías antiautoritarias se hayan enfrentado al aparente dilema de cómo conjugar el buen trato a sus hijos con su deseo de que estos se impliquen en la lucha por un mundo más justo. Esto mismo es lo que plantea Judith Suissa al poner sobre la mesa una pregunta habitual a la que se enfrenta cualquier educadora preocupada por cuestiones de justicia social, libertad y opresión: ¿cómo atender las necesidades de los niños y niñas, aquí y ahora, manteniéndonos al mismo tiempo fieles al deseo de crear un futuro mejor?[27] O, en otras palabras, ¿es posible combinar una educación que encarne valores morales y políticos con el respeto a la libertad del niño? A pesar de que se trata de una preocupación frecuente con la que es fácil empatizar, desde una perspectiva socialista constituye un falso dilema: para los anarquistas —al menos para aquellos que entienden el anarquismo como un socialismo—, la libertad no se entiende como una suma de libertades individuales enfrentadas entre sí y que se perciben como potencialmente recortadas por la existencia de cualquier proyecto colectivo. Este planteamiento liberal no tiene sentido para quienes consideran

26. Heike Freire: «Zoe Readhead. Summerhill, realidad de una utopía», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 327, p. 44.
27. Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*

que la relación entre autonomía personal y justicia social no es inversamente proporcional, sino lo contrario: una no es posible sin la otra. Cabe oponerse, por lo tanto, a considerar respetuosa una educación que empuje a niños y niñas al individualismo o, a la inversa, a describir como autoritaria otra que promueva el compromiso con lo colectivo.

De la revolución social al desarrollo personal

A pesar de que los escritos anarquistas sobre educación del siglo pasado hacían a menudo referencia a la revolución social y de que hay quien sigue apostando «por educar en el compromiso social y político [...] en el marco de una línea de educación popular con finalidades transformadoras»,[28] a lo largo de los últimos años ha crecido en entornos libertarios una preocupación por el desarrollo individual de los niños y niñas como fin educativo prioritario. Si bien esta postura se alinea más con la tendencia no directiva, es cierto que dicha inquietud ha estado siempre presente de manera transversal en la pedagogía libertaria en general: según Tiana Ferrer, para las anarquistas la educación había de promover aquello que fuera específico de cada persona y su ideal no era encauzar al alumnado de acuerdo con un modelo predefinido, sino ayudarle a desarrollar su individualidad teniendo en cuenta sus intereses y capacidades.[29] Se oponían así a pedagogías autoritarias como la de Makárenko, que abordaba de este modo la relación entre individuo y colectividad:

> *Yo todavía no sabía, sólo podía presentirlo, que nuestra música no es el disciplinamiento de individualidades ni la completa libertad de personas aisladas. La pedagogía soviética debía tener una lógica completamente distinta: de la colectividad a la personalidad. El objeto de la educación*

28. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación..., op. cit.*, p. 141.
29. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social..., op. cit.*

soviética debía ser exclusivamente la colectividad completa. Sólo educando a la colectividad podemos contar con hallar la forma de organización mediante la cual el individuo será disciplinado y más libre.[30]

Este caso fue para mí aleccionador y me sirvió para pensar, durante mucho tiempo, hasta qué punto los intereses de la colectividad deben prevalecer ante los intereses particulares del individuo. Y hoy sigo siendo partidario de que la primacía de los intereses colectivos debe llevarse hasta el fin, incluso hasta un fin implacable, pues en este caso, servirá como una auténtica educación de la colectividad en general y de sus miembros en particular.[31]

No obstante, es importante destacar que las pedagogías soviéticas han sido sometidas a algunos juicios injustos por la simplificación que se ha realizado de sus ideas y por la escasa atención que se ha prestado a otros pedagogos como Suchodolski, que mantenía una postura muy distinta a la de Makárenko y bastante más próxima a la de las comunistas libertarias:

Ya que aun cuando en nuestras consideraciones y análisis hemos puesto el acento sobre el valor que en nuestro concepto del mundo le asignamos a los problemas sociales comunitarios, al abandono de los intereses personales, no cabe la menor duda de que las motivaciones de ese tipo no pueden, e incluso no deben, ser las únicas motivaciones del comportamiento y la acción de los individuos. Pues el socialismo no es ni mucho menos un sistema ascético que deba depender de la constante y única dedicación de cada individuo a la colectividad: el socialismo rechaza, evidentemente, la teoría burguesa de la primacía de los intereses egoístas del individuo, pero el sistema social que edifica el socialismo ha de ser un sistema «para el hombre» y no en

30. Makárenko, *Colectividad y educación...*, *op. cit.*, p. 303.
31. *Ibid.*, p. 193.

contra del hombre. [...] La perspectiva socialista estriba precisamente en la conjugación, la reconciliación de los intereses colectivos y los intereses individuales en un nivel en el que la vida del individuo ya deja de guiarse por los egoísmos primitivos, aun cuando sigue basándose en las aspiraciones individuales a realizar todas sus posibilidades y satisfacer sus crecientes necesidades.[32]

Esto último se asemeja a la defensa que han realizado las anarquistas a lo largo del último siglo de que todas las personas, con independencia de su origen y posición social, puedan ser felices y decidir sus propias trayectorias vitales. Así lo expresaba la escuela anarquista Bonaventure en su presentación, recogida en el *Boletín de la Escuela Libre Paideia*: «Queremos una escuela que no corte las alas a las niñas y los niños, que colabore para que puedan elegir su vida».[33] Josefa Martín Luengo también hacía referencia a esto: «No queremos producir anarquistas en serie, cada estudiante tiene que elegir su propio camino», aunque reconocía después que, para ella, el estudiante ideal era aquel o aquella que «practicase la anarquía y los valores anarquistas allá donde fuera».[34] La defensa de una educación para la felicidad y la alegría también era frecuente en sus textos: «No creáis que es necesario estar triste para ser militante, incluso si la cosa que se combate es abominable. El vínculo del deseo con la realidad posee una fuerza revolucionaria».[35] Cabe preguntarse, no obstante, si estas reivindicaciones significan lo mismo que en las actuales escuelas alternativas o si, con el avance del neoliberalismo, han adquirido unas connotaciones distintas, teniendo en cuenta que la felicidad que se nos propone hoy como deseable aparece desvinculada de cualquier proyecto

32. Bogdan Suchodolski: *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona, 1976, p. 107.
33. Colectivo Paideia: «Monográfico Educación Libertaria», *A Rachas. Boletín de la Escuela Libre Paideia*, Colectivo Paideia, Mérida, 2001, p. 21.
34. Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action...», *op. cit.*, p. 121.
35. Martín Luengo y Colectivo Paideia, *Paideia. 25 años de educación libertaria...*, *op. cit.*, p. 27.

revolucionario y estrechamente relacionada con la satisfacción inmediata de los deseos y las posibilidades de consumir y evadirse. Además, como hemos expuesto en el primer capítulo, la línea que separa la defensa del acompañamiento emocional de la apuesta por la irracionalidad puede ser muy fina. Por eso, a pesar de que en las escuelas libertarias se insiste en la importancia de lo colectivo, nos inquieta que, tal y como manifiesta una acompañante, su función fundamental sea la de «dar sostén emocional a las peques». Esto coincide con las conclusiones del estudio que Castillo Bravo llevó a cabo en varios proyectos libertarios:[36]

> *En términos de los fines de la educación, vemos que en lo que respecta al desarrollo individual se le da cierta relevancia a la necesidad de formar jóvenes reflexivos y críticos [...]; sin embargo, lo que pareciera tener mayor centralidad, ahondo de inmediato sobre esto, es el tema de las emociones y los afectos, su gestión y su desarrollo. Además de estos dos énfasis, [...] existe otro aspecto que tiene que ver con los fines estrictamente sociales de la pedagogía libertaria, que guarda relación con construir agentes para la transformación social, orientados por los valores del anarquismo.*[37]

En relación con las finalidades de estas escuelas, esta investigadora añade lo siguiente: «se observa que hay un completo desapego respecto de formar a los niños para el mundo laboral». Por supuesto, compartimos la crítica contra el sometimiento de la escuela al capital. Sin embargo, también nos llama la atención cómo la formación técnica y profesional, que era uno de los pilares del proyecto educativo anarquista de principios del siglo XX, parece haber desaparecido de las escuelas libertarias actuales. Por ello, es preciso reflexionar sobre la relación entre escuela y trabajo productivo, puesto que obviar el debate no lo resuelve

36. Natalia Castillo Bravo: *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. XXI en España. Una aproximación fenomenológica a acompañantes de tres proyectos* (trabajo final de máster inédito), Universidad de Valladolid, 2020, p. 73, bit.ly/3jYykeH.
37. *Ibid.*, p. 78.

y son precisamente los colectivos más vulnerables los que necesitan que este se aborde. No es casual que sean a menudo las familias más privilegiadas las que reivindican que la escuela sea un espacio para el desarrollo personal de sus hijos y que muchas escuelas alternativas hayan sido creadas por grupos de familias con esa inquietud individualista.[38] En su obra dedicada al análisis crítico de la no directividad, Cornaton, citando a Hameline,[39] hace referencia a esta cuestión comparando la escuela de Summerhill con la de Barbiana:

> *Entre Summerhill, por una parte, con su derecho a la felicidad, su negación de la represión sexual, sus hijos de artistas, de profesores y de diplomáticos, y, por otra parte, Barbiana y su «prisión» para campesinos donde «no se bromea», prefiero Barbiana, es decir, la pedagogía que prepara para el análisis y la acción. Para los más desheredados, no es cierto que la libertad de aprender se consiga libremente.*[40]

La escuela italiana de Barbiana, fundada por el sacerdote Lorenzo Milani, fue para Fontán Jubero «la contrapartida de las escuelas hedonistas autogestivas de la burguesía».[41] La siguiente reflexión de este autor puede arrojar luz sobre el asunto:

> *El alumnado de esta escuela que funcionó hasta la muerte de su fundador en 1968, estaba formado por hijos de obreros y campesinos que habían fracasado en los estudios realizados en las escuelas de la burguesía. En esta escuela se*

38. Uno de los ejemplos más mediáticos que ilustran esta realidad es el de la escuela creada por el empresario Elon Musk («Así es la escuela secreta de Elon Musk: sin exámenes ni gimnasia y con muchos robots», *ABC*, 4 de julio de 2018, bit.ly/30ioBJp): «Los cinco hijos del creador de Tesla acuden al colegio ideado por su padre y al que acuden con solo 40 compañeros más escogidos de entre los empleados de Space X y alumnos sobresalientes de Los Ángeles».
39. Daniel Hameline: «Comment armer les enfants des écoles», *Politique-hebdo*, 26 de noviembre de 1970.
40. Michel Cornaton: *Análisis crítico de la no-directividad*, Marsiega, Madrid, 1977, p. 155.
41. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder...*, *op. cit.*, p. 154.

rechaza la idea de que el niño educado por pedagogías permisivas sea el más capacitado para luchar, una vez adulto, por la transformación de la sociedad. Rechazan por lo tanto dejarse llevar por el «principio de placer» y el estímulo del instante de manera sistemática; la liberación para ellos reside, por el contrario, en vivir y analizar las restricciones sociales por medio de un trabajo constante. Intentan ajustarse en todo momento al «principio de realidad», considerando que la función de la escuela estriba en permitir la inserción activa en el mundo real y social. Las clases humildes no pueden permitirse el lujo de abandonarse al hedonismo del instante despreocupándose de su futuro. La pedagogía de Milani era, por supuesto, francamente directiva y teleológica.

Por último, no podemos olvidar las enormes limitaciones de cualquier escuela a la hora de cumplir con las finalidades que se propone, puesto que ni siquiera aquellas experiencias que se han posicionado más rotundamente a favor de la formación de militantes o de la toma de conciencia de su alumnado han escapado a ellas. En el caso de Paideia, mencionamos ya que, tras darse cuenta de que la escuela no estaba cumpliendo con sus objetivos, pasó de un enfoque de neutralidad pedagógica al de la contramanipulación. Así lo narraba su entonces coordinadora pedagógica:

Nuestra escuela, como muestra social, sometida a una ética de defensa a priori *de los derechos humanos, nos ha demostrado que no sirve para el fin para el cual se ha creado, porque las personalidades que genera, aun siendo diferentes a las generadas por las escuelas autoritarias, no llevan dentro de sí la responsabilidad social de lucha por una sociedad diferente, sino por una sociedad menos discriminativa, menos injusta, menos deshumanizada, pero que acepta la división de las clases sociales, la propiedad privada, el individualismo y las estructuras sociales establecidas.*[42]

42. Martín Luengo, *La Escuela de la Anarquía…*, *op. cit.*, pp. 8-9.

Cuando se crea una pequeña escuela libre, se crea la falacia de pensar que ella educa lo suficiente como para generar personas diferentes, perdiendo de vista que la gran escuela es la vida y ella educa contra la escuela de la libertad, como se ha hecho siempre, ya que las nuevas ideologías y ésta en particular han sido combatidas desde todos los frentes, hasta minimizarlas o aceptarlas como imposibilidad.[43]

Sin embargo, casi dos décadas más tarde, no parece que este cambio de rumbo fuera por sí solo suficiente. Después de una visita a la escuela, Fremeaux y Jordan plantearon una serie de preguntas que consideramos pertinentes:

Estamos impresionadas por la madurez de Laura y Johanna [dos alumnas], pero no podemos evitar preguntarnos por qué tan pocos de los exalumnos se convirtieron en «activistas»; de hecho, no hemos oído hablar de ninguno y esto nos parece casi contraintuitivo. ¿Está la escuela realmente arraigada en los movimientos sociales o simplemente está creando niños libres, que terminarán trabajando en la sociedad capitalista como individuos atomizados? ¿Estos jóvenes adultos educados en el anarquismo quieren realmente un cambio radical? O quizá, como escribió el filósofo político y ecologista social Murray Bookchin en su incisiva crítica al anarquismo contemporáneo, «evitaron cualquier compromiso serio con una confrontación social con el orden existente organizada y programáticamente coherente».[44]

43. *Ibid.*, p. 10.
44. Fremeaux y Jordan, «Anarchist pedagogy in action…», *op. cit.*, p. 120. La cita de Bookchin corresponde a Bookchin, *Anarquismo social o anarquismo personal…*, *op. cit.*, p. 24.

Renovación pedagógica sin lucha social

> *No cabe duda de que [la escuela] tiene un margen de iniciativa, y es posible, y sobre todo necesario, aumentar ese margen. Pero es ilusión el hecho de atribuirle un poder realmente enorme de creación: a pesar de las apariencias, no es la escuela la que crea las desigualdades, las especialidades diferenciadas; no es ella quien transforma en «ineptitudes» las situaciones desfavorecidas: ella toma nota, de entrada no puede dejar de tomar nota de que las situaciones de explotación en las que viven ciertas clases de niños suscitan para ellos dificultades particulares en la vida y, por lo tanto, especialmente dificultades en su vida escolar.*[45]

Es cierto que la cita anterior parece subestimar la capacidad de la escuela de agravar las desigualdades de origen, pero es un punto de partida sugerente para plantearnos qué papel juegan la educación y la escuela en la transformación social, una pregunta que ha suscitado debates enfrentados entre idealistas y materialistas. Los primeros, para quienes lo prioritario era «cambiar las mentes», consideraban que la escuela sería el motor del cambio social y confiaban en que este sería consecuencia de una transformación de las conciencias. Muchos de ellos eran partidarios de pedagogías reformistas y liberales, tal y como explica Palacios:[46]

> *Pretender, como lo hacían los reformistas, que el cambio social será una consecuencia de los cambios en la escuela, no es sino ignorar la dinámica de los procesos sociales, como lo ha visto Aníbal Ponce: «La confianza en la educación como palanca de la historia, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone [...] un desconocimiento absoluto de la realidad social».*[47] *Por otro lado, y como ha sido señalado con frecuencia, los métodos nuevos carecen de capacidad para realizar cambios sociales. Cuando los renovadores pensaban que si la sociedad no funcionaba y se enfrentaba en guerras homicidas era suficiente con cambiar la educación para que la sociedad cambiase, no sólo no actuaban a favor del cambio, sino que, por el contrario, actuaban a favor del* statu quo. *Así lo ha expresado Ch. Vogt: «Resulta evidente ahora —pero sólo ahora— que esta ideología [la de la Escuela Nueva] conduce en primer término a una aceptación implícita del sistema social y del sistema escolar, que perpetúa la relación maestro-alumno basada en la autoridad "natural" del adulto —y no podía ser de otro modo en aquella época— y, en fin, permite toda clase de interpretaciones y facilidades para quienes emplean los nuevos métodos, debido a la vaguedad de las nociones de necesidades e intereses del niño».*[48]

Por eso, fueron muchos los pedagogos marxistas que plantearon críticas al reformismo idealista. Para Cornaton, prestar atención casi exclusiva a las superestructuras ideológicas acaba por conceder una importancia excesiva a la escuela en la creación de relaciones sociales, una ilusión que considera, como Snyders, peligrosa y conservadora y que conduce a considerar la escuela no como una parte de la sociedad, consecuencia de la misma, sino como su causa primera, de manera que podría sustituirse la revolución por una simple revolución escolar.[49] Snyders añade, además, que «la utopía de la escuela fuera del mundo, independiente del mundo, lleva a aceptar el mundo tal como es, con la única condición de que se permita construir en él algunos islotes de renovación

45. Georges Snyders: *Escuela, clase y lucha de clases*, Comunicación, Madrid, 1978, p. 83.
46. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*, p. 614.
47. Aníbal Ponce: *Educación y lucha de clases*, Akal, Madrid, 2005.
48. Gérard Mendel y Christian Vogt: *El manifiesto de la educación* (6.ª ed.), Siglo XXI, México DF, 1978.
49. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad...*, *op. cit.*; Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*

pedagógica».[50] Un ejemplo paradigmático de estas islas hoy es el de las escuelas alternativas que, como Summerhill, optan por crear espacios lo más aislados posible del resto del mundo para garantizar a unos pocos un lugar de salvación individual. Como señala Palacios, Neill adopta una actitud falta de perspectiva: «puesto que la sociedad no funciona y no puede arreglarse, Neill creó un modo alternativo de pequeña sociedad en la que se refugiaba él y ofrecía refugio a sus summerhillianos».[51]

En la misma línea, Ponce considera que la creencia de que se podrá cambiar la sociedad solo con pequeños retoques en la educación es mucho peor que una esperanza absurda, pues se trataría de una utopía reaccionaria que encalma las necesarias inquietudes y protestas. Critica, asimismo, la moderación interesada de los reformistas pequeñoburgueses, aunque al hacerlo cae en una postura determinista:

> *Abierto a las innovaciones pero deseoso de implantarlas dentro de la ponderación, el pequeñoburgués no alcanza a comprender que la educación no es un fenómeno accidental dentro de una sociedad de clases, y que para renovarla de verdad se necesita nada menos que transformar desde la base el sistema económico que la sustenta. Tal perspectiva lo horroriza y no puede entrar en sus planes para nada, pero como no es sordo a las voces de su tiempo prefiere creer que dentro del capitalismo se llegará mediante retoques paulatinos a transformar la sociedad. Algunas conquistas aparentes le dan a veces una sombra de razón: en determinadas circunstancias, cierto es, la burguesía puede verse obligada a oportunas concesiones con el objeto de desarmar algunas amenazas. Pero esas retiradas prudentes que no comprometen jamás sus intereses vitales se transforman en instantáneas ofensivas cuantas veces se siente peligrar.*[52]

50. *Ibid.*, p. 52.
51. Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*, p. 621. El término «summerhillianos» no fue acuñado por Palacios. Se trata del nombre con el que se identifican a sí mismos los alumnos y exalumnos de Summerhill. Esta práctica de crear un nombre para designar a su alumnado, que es habitual entre las escuelas alternativas, contribuye a aumentar el sentimiento de pertenencia delimitando un nosotros —los elegidos, afortunados o especiales—~~y~~ un otros.

Para profundizar en esto último, añade una reflexión sobre cómo estos intereses quedan preservados:

> *Y mientras hasta en el más escondido rincón de la sociedad capitalista todo está construido y calculado para servir a los intereses de la burguesía, el pedagogo pequeñoburgués cree que pone a salvo el alma de los niños porque en las horas que pasan por la escuela se esfuerza en ocultarle ese mundo tras una espesa cortina de humo. ¿No están, sin embargo, los intereses de la burguesía en los textos que el niño estudia, en la moral que se le inculca, en la historia que se le enseña?*[53]

También Freinet se pronunció en contra del idealismo de la Escuela Nueva:

> *Los compañeros tienen razón de levantarse y ponerse en guardia contra un cierto espíritu que podemos llamar «idealista», de la educación nueva; contra esta tendencia a hacer creer que, con la misma organización social, en los mismos locales, con los mismos instrumentos de trabajo y los mismos recursos, la Escuela, animada con un espíritu nuevo, es susceptible de aportar la solución definitiva a todos los grandes interrogantes que condicionan hoy el porvenir de la infancia popular; contra el peligro evidente que también existe de llamar exageradamente la atención de los educadores y de los padres sobre la renovación de los métodos pedagógicos con el fin de evitar que se desvelen las mismas causas sociales, escolares, pedagógicas, de la carencia evidente de nuestra educación nacional.*[54]

52. Ponce, *Educación y lucha de clases…*, *op. cit.*, p. 182.
53. *Ibid.*, pp. 183-184.
54. Célestin Freinet: *Consejos a los maestros jóvenes* (3.ª ed.), Laia, Barcelona, 1978, pp. 167-168.

No en vano, Ponce propone denominar «metodológica» a esta corriente porque aborda el problema con criterios técnicos y sin preocuparse de doctrinas y filosofías: se trata únicamente de averiguar por medio de qué innovaciones didácticas es posible obtener el mayor rendimiento.[55] Por su parte, Spring defendió la necesidad de una educación radical que, a diferencia de la reformista, no estuviera destinada a enseñar a los hijos de familias pobres a participar en la estructura social existente con la promesa de ascender en la escala social,[56] una oferta de salvación individual para algunos que fue rechazada en la escuela de Barbiana:

> *De ahí [de la escuela neutral o apolítica] saldrían muchachos que ven en la escuela una fábrica de títulos (para colocarse incluso en un empleúcho); los otros siguien siendo campesinos y obreros, ellos saltan el foso. Es la traición a la clase a la que se pertenece. Habríamos hecho escuela para educar a los desertores.*

Criticando a quienes se limitan al reformismo didáctico, el alumnado de esta escuela afirmó tajante:

> *Por eso o se cambia la sociedad y se encuentran nuevos contenidos de enseñanza o continuaremos ilusionándonos con «liberar» a los muchachos a base de la renovación de la técnica didáctica, mientras la fábrica, el partido, el sindicato y la sociedad siguen siendo opresivos y autoritarios. Por consiguiente, es urgente luchar fuera y dentro de la escuela por liberar al hombre de la opresión del sistema de los poderosos, devolviéndole la dignidad de ser libre y capaz de pensar, consciente de los valores más profundos de la vida.*[57]

55. Ponce, *Educación y lucha de clases…*, *op. cit.*
56. Spring, *Introducción a la educación radical…*, *op. cit.*
57. Patrizia Ciabatti, Beniamino Deidda, Mario Rosi y Paola Selvi: *Contraescuela. Alumnos de Barbiana*, Zero-ZYX , Madrid, 1973, p. 54.

Como señala Trilla, si bien autores como Freire o Suchodolski entendieron la existencia de una relación dialéctica entre la transformación de la escuela y la de la sociedad, algunos pedagogos comunistas llevaron la crítica al reformismo escolar hasta el extremo de relegar o infravalorar el papel de la educación en la transformación social seguramente a partir de la concepción simplista de la escuela como dispositivo superestructural y de la interpretación equivocada de que la superestructura está determinada —y no solo condicionada— por la infraestructura.[58] Muchos anarquistas, en cambio, cometieron con frecuencia el error contrario y fueron excesivamente optimistas en relación con el potencial de la acción educativa, probablemente por influencia de las ideas de Rousseau.[59] Esto ocurrió especialmente con quienes se situaron más próximos a la vertiente individualista del anarquismo, como fue el caso de Stirner, para quien resultaba prioritario eliminar las «ruedas dentro de la cabeza», en una suerte de revolución interior.[60] Para Marx, que fue muy crítico con Stirner, considerar que la realidad existente se derrumbaría solo con enseñar a las personas a sacarse de la cabeza los pensamientos que las dominaban «era muy parecido a creer que ahogarse era resultado de estar poseído por la idea de la fuerza de la gravedad».[61]

Sin embargo, este idealismo no fue exclusivo de los anarcoindividualistas, puesto que otros como Ferrer i Guàrdia también otorgaron más importancia a las ideas que a las condiciones materiales como determinantes de la desigualdad social.[62] Como recoge Palacios, para el fundador de la Escuela Moderna la labor emancipadora de esta «debía dirigirse, en primer lugar, a la lucha contra la ignorancia y el error que caracterizaban a la sociedad, ignorancia y error que, según lo entendía Ferrer, estaban

58. Trilla, «Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas»…, *op. cit.*, pp. 123-150.
59. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*
60. Spring, *Introducción a la educación radical…*, *op. cit.*
61. *Ibid.*, p. 65.
62. De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo…*, *op. cit.*

en la base de las diferencias y los antagonismos de clase».[63] Esta postura idealista se refleja en afirmaciones de anarquistas como las siguientes, en las que la educación aparece como la tarea principal y detonante de la revolución o incluso como la mera oportunidad de encontrar la salvación para unos pocos:

> *... sin dejar de luchar para cambiar el medio, debemos crear escuelas, con profesores libres, para sembrar ampliamente la cultura, que es el arma, por excelencia, para liberarnos; porque transformando la mente del hombre, lo demás vendrá por añadidura.*[64]

> *... hay que anteponer la revolución individual y profunda, de tipo intelectual, volitiva o de conciencia, a la revolución social, de masas o de concreción de fórmulas nuevas de convivencia.*[65]

> *No queremos cambiar el mundo. Sólo procuramos salvar nuestras almas... Y si no hemos conseguido la tierra prometida, al menos hemos ido a parar a uno de sus atajos, y esto ya es algo.*[66]

> *La historia del movimiento libertario nos ha enseñado que para hacer una revolución, cualquier revolución, es necesario un cambio social y político, pero éste debe estar precedido por un cambio interno, porque si las mentes no cambian, la realidad no puede variar, puesto que las personas vivimos de la manera [en] que pensamos y no es lógico pensar de una manera y vivir de otra, porque esa*

63. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*, p. 165.
64. Anónimo citado en Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*, p. 91.
65. *Id.*
66. Kelly, profesor de una escuela racionalista de Estados Unidos, citado en Solà i Gussinyer, «Francisco Ferrer Guardia...», *op. cit.*, p. 61.

> *incongruencia se acaba definiendo en otra de la más pura evidencia: que acabamos pensando como vivimos.*[67]

Es cierto que la conciencia tiene un papel fundamental para la revolución, ya que ha de servir para desvelar las fuerzas históricas que condicionan nuestra existencia y permitir así que las personas seamos agentes capaces de romper lo que Freire llamaba la «cultura del silencio», es decir, la ignorancia de las causas que provocan la opresión. Sin embargo, por sí sola es insuficiente, puesto que existe una relación dialéctica entre ella y las condiciones materiales de vida, como tan claramente ha expresado Palacios:

> *¿Hay que cambiar la educación para que la sociedad cambie o la transformación social es condición primera de la transformación educativa? La postura de «el ciudadano Marx» al respecto es bien explícita: «El ciudadano Marx afirma que una dificultad de índole peculiar está ligada a esta cuestión. Por una parte, es necesario cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales». El punto de vista de Marx pone de manifiesto cómo no se deben depositar confianzas excesivas en las posibilidades revolucionarias de la transformación de la escuela —y sólo de la escuela— y cómo, al mismo tiempo, debe eliminarse cualquier intento de aplazar esa transformación en espera de cambios revolucionarios en la sociedad global.*[68]

> *Ningún proceso, revolucionario o no, violento o pacífico, es capaz de transformar la escuela y la sociedad de la noche a la mañana; sólo la dialéctica de los cambios a nivel social y a nivel de cada uno de los espacios sociales*

67. Martín Luengo y Colectivo Paideia, *Paideia. 25 años de educación libertaria...*, *op. cit.*, p. 34.
68. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*, pp. 348-349.

> *(y la escuela es uno de ellos) es capaz de realizar la transformación. No se puede separar la lucha contra la desigualdad escolar de la lucha contra la desigualdad social; la lucha contra la injusticia en la escuela de la lucha contra la injusticia en la sociedad; la lucha por la profunda transformación de la escuela de la lucha por la transformación profunda de la sociedad.*[69]

Snyders defendió también esta relación dialéctica: la escuela por sí sola no puede poner fin a la lucha de clases, pero al mismo tiempo tiene un importante papel que desempeñar en la renovación de la sociedad, participando «al ritmo del conjunto del proceso revolucionario».[70] Por eso, autores como Freire o Célestin Freinet[71] han defendido que maestras y maestros sean también militantes políticos comprometidos con la justicia social.[72] Según Élise Freinet —quien se dedicó también a la pedagogía, a pesar de que a menudo se recuerde solo a su pareja—, la historia del movimiento Freinet fue la de «un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia

69. *Ibid.*, p. 645.
70. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 243.
71. Si bien hemos mencionado a Freinet junto con otros pedagogos marxistas, puesto que durante mucho tiempo él mismo se identificó claramente con el comunismo, también es cierto que más adelante participó en un foro anarquista y que pasó a centrarse finalmente más en su identidad profesional (Tamar Groves: «Freinet y los maestros españoles. La configuración de un movimiento social y pedagógico [1969-1983]», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, n.º 30 , julio-diciembre de 2017, pp. 133-154, bit.ly/3CEo1DP).
72. En torno a las ideas de Freinet, surgió un importante Movimiento de Renovación Pedagógica, el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, que defendió en sus publicaciones la doble vertiente de su lucha: «Por un lado, la renovación puramente pedagógica, tanto en aspecto de cambios de actitudes y modos de organización de la clase, utilización de determinadas técnicas... Por otro, la transformación de la sociedad en la que está inmersa la escuela... Entendemos pues imprescindible el efecto de la lucha social, si no quedaríamos en pequeñas islas, totalmente contrarias al pensamiento de la Escuela Moderna. Lucha social entendida en el más amplio y completo sentido: política, sindical, barrios, padres, ideologías, cultural, etc.» (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, citado en Groves, «Freinet y los maestros españoles...», *op. cit.*, p. 135).

docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo».[73] Cabe señalar, por último, que para Célestin Freinet no era suficiente con que maestras y maestros se implicaran en la lucha social, sino que también aquellos que se dedicaban más activamente a esta lucha debían interesarse por la escuela:

> *En la coyuntura actual, obstinarse en hacer pedagogía pura sería un error y un crimen. La defensa de nuestras técnicas, en Francia como en España, se desarrolla en dos frentes a la vez: el frente escolar y pedagógico por un lado, en el que debemos mostrarnos más atrevidos y creadores que nunca, porque el porvenir inmediato nos fuerza a ello; y el frente político y social, para defender vigorosamente las libertades democráticas y proletarias. Pero hay que estar simultáneamente en ambos frentes. Los obreros y campesinos españoles construyen desde el interior, mientras luchan sus milicianos. No entenderíamos que sus compañeros hicieran pedagogía nueva sin preocuparse de lo que sucede a la puerta de la escuela; pero tampoco comprendemos a los compañeros que se apasionan, activa o pasivamente (por desgracia), por la acción militante, pero permanecen en sus clases en una actitud conservadora, asustados ante la vida y sus impulsos, desconfiados del aparente desorden del esfuerzo creador.*[74]

Por último, esto recuerda a la polémica ya comentada entre Bakunin y Kropotkin en torno a la pregunta de si es posible una educación anarquista en una sociedad que no lo es o, en otras palabras, de si la tarea prioritaria es la toma de conciencia o la transformación de las condiciones materiales de vida. Los que apostaron por lo primero recibieron el nombre de

73. Élise Freinet: *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna*, Laia, Barcelona, 1975, p. 5.
74. Freinet citado en Jaume Martínez Bonafé: «Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 1, 2001, p. 10, bit.ly/335djJZ.

«educacionistas» o «pedagogistas», puesto que pensaban que «sólo se puede llegar a la transformación social transformando antes a los individuos por medio de la educación y de la propaganda», mientras que quienes defendieron lo segundo, es decir, que era necesario «abatir por la fuerza al orden presente, para crear un ambiente en el cual sea posible la libre evolución de los individuos y de las colectividades», recibieron el apelativo de «revolucionarios»,[75] a nuestro juicio de manera inapropiada, puesto que su apuesta exclusiva por la transformación de las condiciones materiales de vida cayó en un determinismo reaccionario al negar por completo la agencia del individuo consciente. Kropotkin se mostró más cercano a los primeros, puesto que consideraba que no podría darse una revolución social sin educación libertaria; en cambio, para Bakunin tenía que producirse antes una revolución social para que la educación libertaria fuese posible.[76]

Por lo tanto, dentro del movimiento libertario coexistieron los educacionistas y los revolucionarios. Sin embargo, también entre las anarquistas hubo quienes entendieron la relación dialéctica entre el cambio en la escuela y el cambio social y, por lo tanto, desarrollaron ideas muy próximas a las que acabamos de describir de las pedagogías marxistas.[77] De hecho, según Palacios, la principal divergencia entre la pedagogía libertaria y la «nueva pedagogía» reside en el papel otorgado a la escuela y la educación: «la preocupación social que apenas aparece en los planteamientos "nuevos", es llevada a ocupar un primerísimo plano en los libertarios; es esto lo que confiere a unos el carácter de reformistas y a otros el de revolucionarios».[78] Por eso, no es casual que en el Estado español la educación libertaria estuviera hasta 1939 muy ligada al anarcosindicalismo ni que en la *Enciclopedia Anarquista* —la obra dirigida por Faure en la que se intentan recoger las cuestiones fundamentales del pensamiento anarquista— se afirme que «un revolucionario consciente no puede desinteresarse por la educación, y un buen educador no puede ignorar lo que la educación debe a la revolución».[79] Así, a pesar del idealismo de muchos de ellos, para buena parte de los anarquistas la educación siempre estuvo estrechamente ligada a la acción revolucionaria y viceversa,[80] ya sea porque conocían las limitaciones de la acción educativa o porque, como señala Gallo, «fundar una escuela nueva en el interior de la sociedad vieja sin preocuparse de organizar un trabajo revolucionario para transformar paulatinamente las estructuras sociales sería condenar a esta escuela al fracaso».[81]

75. Malatesta citado en Diego Herrera: *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino. 1898-1915* (tesina inédita), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010, bit.ly/3GFG7qU.
76. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer…*, *op. cit.*; Sigüenza, «Pedagogía libertaria»…, *op. cit.*
77. Suissa, *Anarchism and education…*, *op. cit.*
78. Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*, p. 161.

Los peligros de la no directividad

A pesar de que en los últimos años la no directividad ha gozado de un gran apoyo en el ámbito de las pedagogías alternativas en general y de la libertaria en particular,[82] la mayoría de anarquistas que han profundizado teóricamente en esta cuestión y han decidido posicionarse lo han hecho en favor de la propuesta sociopolítica.[83] Según Suissa, el hecho de que sea esta perspectiva la más extendida en el movimiento libertario explica la importancia atribuida por este a las experiencias educativas y muy especialmente a su contenido moral y a la

79. Faure citado en Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social…*, *op. cit.*, p. 90.
80. *Ibid.*; Díaz, *Manifiesto libertario de la enseñanza…*, *op. cit.*; Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*
81. Gallo, *Pedagogía libertaria…*, *op. cit.*, p. 14.
82. Como afirma Snyders, «sólo nos dan a escoger entre la gran bestia y el no-directivista, lo que parece un medio poco convincente de asegurar el triunfo de este último» (*¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 82).
83. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación…*, *op. cit.*; Giacomoni, «La evolución del concepto de pedagogía libertaria…», *op. cit.*; Martín Luengo, *La Escuela de la Anarquía…*, *op. cit.*; Martín Luengo, *Para educar en la libertad…*, *op. cit.*; Rodríguez, *Dejadnos aprender…*, *op. cit.*

forma de abordarlo.[84] Esta investigadora añade, asimismo, que la asunción de que niños y niñas son naturalmente buenos y se convertirán en adultos también buenos siempre que no se interfiera en su desarrollo espontáneo, típica de escuelas como Summerhill, es ingenuamente optimista.[85] En la misma línea, Gallo explica la crítica planteada por Bakunin al respecto:

> *En la visión de Rousseau, si la libertad es una característica, un regalo natural de cada uno de nosotros, basta que la sociedad (que, como creación humana es meramente artificial) no interfiera en ella, a través de un exceso de leyes y reglamentaciones. En el campo de la educación, ella defiende un proceso educativo individual, alejando a los niños de la convivencia social, hasta que la libertad natural esté consolidada y su carácter plenamente formado, cuando ya no podrá seguir siendo corrompida. Por eso, la propuesta roussoniana fue conocida como una educación negativa.*[86]

> *A la idea roussoniana de libertad como una característica natural del hombre, él opone la idea de la libertad como una construcción eminentemente social, posible apenas en sociedad. Para él, la libertad es el punto de llegada del hombre, y no el punto de partida, como quería Rousseau, pues en la aurora de la humanidad, estando el hombre aún inconsciente de sí, no era más que una marioneta en las manos de las fuerzas naturales. Su vida era regida por el principio de la necesidad; él hacía aquello que era necesario para garantizar su sobrevivencia, vivía bajo el yugo de la fatalidad. Como el proceso cultural y el desenvolvimiento de la civilización, el hombre va de a poco libertándose de las fatalidades naturales, construyendo su mundo y conquistando su libertad.*[87]

84. Suissa, *Anarchism and education…*, *op. cit.*
85. *Ibid.*; Suissa, «Anarchism, Utopias and Philosophy of Education»…, *op. cit.*
86. Gallo, «Estúpida retórica…», *op. cit.*, p. 52.
87. *Ibid.*, p. 54.

A pesar de que entre los comunistas Rousseau tuvo aún peor acogida, también se dieron debates al respecto en el seno de este movimiento, como el que planteó Gramsci entre espontaneísmo y voluntarismo o entre naturalismo y autoritarismo.[88] En una carta escrita por él en abril de 1929 desde la cárcel a su cuñada, en la que hace referencia a unas semillas que esta le había enviado previamente y que tardaron mucho tiempo en germinar, expresa el siguiente dilema:

> *Todos los días me asalta la tentación de tirar un poco de ellas para ayudarlas a crecer, pero sigo dudando entre las dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauniano y dejar obrar a la naturaleza que nunca se equivoca y es fundamentalmente buena, o si ser voluntarista y forzar a la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad. Hasta ahora la incertidumbre no se ha disipado y en mi cabeza contienden las dos ideologías.*[89]

Aunque se trataba de un dilema auténtico, las cartas entre Gramsci y su mujer en relación con la educación de su hijo indican que se inclinaba preferiblemente por la postura voluntarista.[90] No obstante, insistía también en que

> *…la adquisición de estos hábitos disciplinares y toda la exigencia y urgencia que ejerzan los adultos tiene que llevarse a cabo «sin mortificar la espontaneidad» del niño. Esta nueva coerción no puede negar la conquista histórica de la espontaneidad, sino que tiene que recuperarla en un nivel más elevado.*[91]

88. Manacorda, *El principio educativo en Gramsci…*, *op. cit.*
89. *Ibid.*, p. 75.
90. En una carta escrita por Gramsci a su mujer en octubre de 1924, le decía así: «¿Sabes que esto me huele más a Rousseau que a Lenin?» (Manacorda, *El principio educativo en Gramsci…*, *op. cit.*, p. 76).
91. *Ibid.*, p. 101.

Makárenko, por su parte, rechazaba por socialmente perjudicial cualquier culto a la espontaneidad infantil, basada en la supuesta bondad innata del niño, y afirmaba que los educadores soviéticos no eran los servidores de la naturaleza sino sus maestros: «la "auto-disciplina" y la "auto-organización" deben ser olvidadas, por irreales e ineficaces, y deben ser sustituidas por una disciplina consciente y una organización bien estructurada por los educadores».[92] Blonskij, en cambio, defendió un modelo educativo más próximo al de la no directividad libertaria, puesto que sostuvo que el niño es naturalmente bueno, lo que para él quería decir que era comunista por naturaleza. Por ello, para él la pedagogía debía ocuparse principalmente de «desarrollar esa disposición naturalmente buena, comunista, a través de una educación que permita a los niños construir su propio mundo comunista, sin imposiciones de los adultos».[93] Frente a estas discrepancias, hay quien prefiere optar por lo que consideran una vía intermedia: optar a veces por la no directividad y otras por la intervención. Esta postura es frecuente entre las acompañantes de escuelas libertarias, en un intento de complementar ambos enfoques combinándolos. No obstante, no podemos entender estas dos corrientes como compatibles, puesto que se apoyan en concepciones opuestas del ser humano: mientras que la no directividad parte de una visión rousseauniana y entiende que la naturaleza humana es esencialmente buena, la tendencia de carácter sociopolítico considera que esta naturaleza está fuertemente condicionada por el contexto social y que optar por un enfoque no directivo podría tener repercusiones muy graves. El intento de combinarlas acabará conduciendo, tarde o temprano, a callejones sin salida o a graves contradicciones en la reflexión pedagógica.

A pesar de ello, parece haber mucha reticencia a abandonar por completo la defensa de la no directividad, quizá porque el término resulta muy atractivo en un primer momento y el movimiento libertario sueña con un mundo en el que ninguna

92. Trilla, «Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas»..., *op. cit.*; Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*, p. 363.
93. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op cit.*, p. 386.

persona sea dirigida por otras. Sin embargo, la no directividad propuesta por Carl Rogers[94] no es sinónimo de autonomía o de intervención poco directiva, sino que es la defensa de que es preciso renunciar a influir a otras. Allí donde la maestra pretenda ejercer una influencia, lo haga impartiendo una lección magistral, dando recomendaciones u ofreciendo un ejemplo de conducta, ya no existe la no directividad, puesto que los defensores de esta equiparan influir con adoctrinar y educar con domesticar. De ahí que los no directivistas describan a todos sus críticos como autoritarios y represores de la infancia o, dicho de otro modo, como el bando de los malos, asegurándose así más incorporaciones en sus propias filas. Frente a esta injusta acusación, Snyders insistió en lo siguiente:

> *Tampoco deseamos ser identificados con pedagogías simplemente reaccionarias; cuando se reprocha a la no-directividad que crea el desorden, que hace perder la costumbre de obedecer al maestro y a los superiores, que acostumbra a los jóvenes a no plegarse ante las leyes de la dura realidad y que sustituye el esfuerzo por el disfrute.*[95]

Para sumarnos a Snyders, dedicaremos las siguientes páginas a analizar las peligrosas implicaciones que supone la defensa y la práctica de la no directividad.

Ingenuidad o engaño

> *Queremos demostrar que en la relación pedagógica la no-directividad total es un engaño. A partir del momento en que un educador o formador se halla en situación*

94. Además de esta, han existido a lo largo de la historia distintas concepciones de la no directividad, pero es la perspectiva rogeriana la que inspira a las escuelas libres. Para una revisión exhaustiva de otras corrientes, recomendamos la obra de Snyders (*¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*).
95. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 7.

de grupo, se establece, por lo menos en un primer tiempo, una relación de autoridad, tengan o no conciencia de ella, el educador, el formador o el grupo.[96]

La corriente no directiva se apoya a menudo en un optimismo ingenuo que no tiene en cuenta que nuestras condiciones materiales de vida condicionan nuestra conducta. Así lo expresaron Vásquez y Oury:

> *En efecto, después de dos guerras mundiales en menos de un siglo, de la multitud de pequeños conflictos que agitan al mundo desde Hiroshima y Nagasaki, no estamos persuadidos de que el hombre sea bueno, ni [de] que los filósofos idealistas en los que pensamos al leer a Rogers tengan razón: ni el buen salvaje, ni el pequeño Emilio forman parte de nuestra experiencia pedagógica cotidiana... Maestros populares, confrontados diariamente con la miseria, la escasez, la violencia y la opresión, nos resulta difícil compartir el optimismo rogeriano. Nuestra posición social explica tal vez nuestra falta de entusiasmo por los buenos apóstoles.*[97]

Por lo tanto, aunque consideraban que la no directividad podía usarse con fines terapéuticos y de manera temporal, ocasional y controlada, la inspirada por Rogers les parecía una pedagogía a la medida de las clases privilegiadas. En relación con esto último, Snyders critica que «la lucha de clases se detiene en el umbral de la escuela autodirigida»,[98] ya que funciona como si las únicas luchas en el mundo fueran las que se dan entre generaciones, entre el adulto y el niño:

> *De ahí esta consecuencia: representa a todos los jóvenes, todos los alumnos como unidos entre sí o, en el peor de los casos, momentáneamente separados por incomprensiones psicológicas muy provisionales. Existiría una igualdad esencial entre todos los jóvenes y por ello no existiría Poder entre ellos. [...] Es negar la repercusión de las luchas de clases adultas en la sociedad de los jóvenes: el pequeño argelino es mucho más agredido que agresor porque se prolonga en la escuela y en el patio de recreo una sociedad donde su padre está explotado en exceso y siempre relegado a un rango inferior.*[99]

96. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad...*, *op. cit.*, p. 145.
97. Aïda Vásquez y Fernand Oury: *Hacia una pedagogía del siglo XX* (3.ª ed.), Siglo XXI, México DF, 1974, p. 186.
98. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 198.

Por lo tanto, es preciso poner de relieve que la no directividad es una perspectiva ingenua y reaccionaria que esconde un engaño: es imposible no influir, así que renunciar a hacerlo solo conduce a ocultar de qué manera y en qué sentido se está ejerciendo esa influencia. Del mismo modo, para Cornaton, «querer abolir desde el principio toda autoridad, [...] conduce [...] la mayoría de las veces a técnicas de camuflaje de la autoridad».[100] Una crítica muy similar es la que realiza Fontán Jubero:

> *Además el profesor autogestivo piensa que ha renunciado a su poder y dominio sobre los alumnos, pero esto no es del todo exacto. El profesor autogestionario se limita a sustituir una forma de poder directo por otro tipo de poder más encubierto y difuso. J. R. Schmid, refiriéndose a los maestros de Hamburgo, afirma explícitamente que el maestro seguía dominando a los alumnos aunque de una manera distinta a la tradicional. La superioridad intelectual de los maestros era de hecho tan evidente que «la vida de la comunidad escolar estaba impregnada de la superioridad moral y de la influencia directiva de los maestros». Dado que los maestros estaban provistos de mejores medios para defender sus puntos de vista, dirigían siempre las asambleas por el derrotero que más les convenía.*

99. *Ibid.*, p. 196.
100. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad...*, *op. cit.*, p. 147.

> *Aunque las órdenes y los reproches estaban borrados de los métodos pedagógicos, el maestro disponía de otros medios manipulativos como podían ser «el consejo, la crítica, el estímulo, la sugerencia y la instancia».*[101]

En definitiva, el educador que pretende abandonar la autoridad solo la sustituye por una forma de autoridad distinta. Para Hameline y Dardelin:

> *El término no-directividad oculta siempre una realidad ambigua. En cierto modo ningún profesor puede pretender ser no-directivo. Su misma presencia física, sus actitudes y aún más sus silencios por ser susceptibles de interpretación ejercen sobre el grupo una influencia muy directiva y muy determinante. Y es conveniente que así sea.*[102]

En esta cita apuntan a la cuestión de los silencios, que Hameline recoge de nuevo aquí: «¿Ha abandonado realmente el enseñante el poder? ¿No ha sustituido una forma de autoridad por otra, "el poder de la palabra" por "el poder del silencio"?».[103] De este modo introduce que, aunque en un principio pueda parecer lo contrario, el silencio del profesor tiene poco de no directivo, una postura que han mantenido también otros autores. En palabras de Cornaton: «A este propósito podríamos preguntarnos sobre el silencio sistemático que adoptan los supuestos animadores no-directivos. ¿Existe una actitud más impositiva, más sutilmente autoritaria que ésta?».[104] Fontán Jubero coincide una vez más con esta reflexión:

> *Realmente el silencio sistemático es, a veces, más coactivo que mil órdenes. Aparece, pues, aquí una nueva forma de*

101. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder…*, *op. cit.*, p. 161.
102. Hameline y Dardelin citados en Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 170.
103. Hameline citado en *ibid.*, p. 183.
104. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad…*, *op. cit.*, p. 150.

> *dominio y de directividad en el seno de la pedagogía no-directiva. La autogestión educativa no puede escapar a esta contradicción. La figura del maestro es de una talla moral e intelectual tan superior a la de los niños que su mera presencia ya resulta de por sí coactiva. Por esta razón hemos afirmado al iniciar este apartado que sólo se puede dar la no-directividad ante la ausencia del profesor. Por lo tanto la no-directividad llevada hasta sus últimas consecuencias parece reclamar la destrucción de la escuela.*[105]

Por último, Snyders ha planteado dos críticas más que es preciso considerar. En primer lugar, la invisibilización de la figura de poder en la no directividad dificulta cualquier forma de resistencia a ella: «en ese despotismo de la dulzura [...] el alumno es entregado a la voluntad de otra persona y ni siquiera puede soñar con rebelarse».[106] En segundo lugar, cuestiona la buena fe de «todos aquellos que nos describen la armonía estableciéndose como por sí misma en cuanto ha desaparecido el maestro, el obstáculo del maestro».[107] Como ejemplo de esto último, nos sirve el siguiente fragmento de Schmid sobre las comunidades escolares de Hamburgo, que narra una experiencia en la que los maestros se negaron a establecer un orden:

> *De este modo, los escolares aprendieron que no podían ya contar con sus maestros, sino que debían de hacerlo con ellos mismos y que los maestros no pensaban imponer jamás un orden, sino que lo esperaban de los mismos niños. Sólo les quedaba cargar con esta responsabilidad y así lo hicieron. Se convocaron asambleas generales en las que los niños se reprochaban mutuamente el desorden y la anarquía, pero preocupándose también de remediarlos. Se decidió velar por un mejor orden y ejercitar un control mutuo; se designó, en algunas escuelas, un comité*

105. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder…*, *op. cit.*, p. 162.
106. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 188.
107. *Ibid.*, p. 169.

> *de alumnos que fue investido de derechos policiales y designado responsable de la disciplina de la escuela.*[108]

La retirada de las maestras no desemboca, por lo tanto, en soluciones siempre justas por parte del alumnado, que puede estar limitándose a reproducir el mismo orden social que conoce. En su revisión de las diferentes teorías no directivas, Snyders recoge las reflexiones de varios autores sobre la cesión de poder en manos del alumnado que realiza el maestro no directivista:

> *En la vida de grupo y las decisiones que se ve llevado a tomar, Lobrot*[109] *es demasiado lúcido para aceptar el principio de la mayoría, a la cual dirige dos objeciones que por nuestra parte también consideramos fundamentales: la mayoría puede imponer un dominio, tan insoportable como el de un maestro tiránico; y, por otra parte, «la minoría suele representar el elemento dinámico y avanzado de la colectividad».*[110]

> *Democracia para los favorecidos. Por un momento, los autores [Bany y Johnson]*[111] *parecen a punto de cobrar conciencia del carácter en realidad conservador, incluso aristocrático, de su pedagogía: observan que ciertos alumnos, simplemente porque están bien vistos por sus camaradas, «son susceptibles de influir en el grupo, incluso aunque sus ideas no sean tan buenas como las de los miembros menos populares». Ahora bien, no cabe duda de que un elemento de la popularidad, y no de los menos importantes, es llegar a «expresar las ideas con claridad y entusiasmo». Moverse fácilmente en el mundo del lenguaje, saber expresarse y complacerse en ello. Al mismo tiempo los menos populares suelen correr el riesgo de ser los*

108. Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria...*, *op. cit.*, p. 30.
109. Michel Lobrot: *La pédagogie institutionelle*, Gauthier-Villars, París, 1966.
110. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 103.
111. Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe*, Dunod, París, 1966.

> *que peor se expresan. Pero conocemos las estadísticas que establecen que los que mejor manejan la palabra pertenecen a los medios socioculturales más favorecidos. Es, pues, una democracia burguesa la que aquí se instaura, jugando en beneficio de cierto tipo de niños, favoreciendo a aquellos que ya están favorecidos.*[112]

Por eso, Snyders se pregunta si «el poder al que acaba de renunciar el maestro, ¿no será reasumido simplemente por determinado alumno, determinado clan de alumnos, intercambiado en su esencia, pero aplicado en condiciones que puede temerse sean menos prudentes, menos concertadas?».[113] Añade, asimismo, que puesto que el alumnado no dispone de «un instrumento susceptible de dictar y ejecutar sanciones de manera decisiva e irrevocable; el poder ejercido por los alumnos sólo está constituido de amenazas de orden psicológico: aislamiento, rechazo, hostilidad, desprecio o incluso agresión».[114] Por último, tal y como recuerda Darling, contar con el mismo derecho a voto en las asambleas no garantiza disponer del mismo poder: en el estudio etnográfico de Wilson, llevado a cabo en una escuela alternativa del modelo Sudbury, se demostró que su estructura de poder favorecía a las personas de mayor edad, género masculino y mayor experiencia por encima de las de menor edad, género femenino y menor experiencia.[115] Las asambleas no son, como algunos las presentan, espacios neutrales u horizontales. Por eso, si bien nos oponemos a la idea de que niñas y niños son incapaces de tomar decisiones y organizarse de manera autónoma para llevarlas a cabo, el profesorado ha de mantenerse atento y ejercer su responsabilidad interviniendo cuando sea preciso.

112. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, pp. 79-80.
113. *Ibid.*, p. 194.
114. *Ibid.*, pp. 194-195.
115. John Darling: «A. S. Neill on democratic authority. A lesson from Summerhill?», *Oxford Review of Education*, vol. 18, n.º 1, 1992, pp. 45-57, bit.ly/3CI1LJm; Marguerite Anne Fillion Wilson: «Radical democratic schooling on the ground. Pedagogical ideals and realities», *Sudbury school. Ethnography and Education*, vol. 10, n.º 2, 2015, pp. 121-136, bit.ly/3jYGOSZ.

Abandono en manos de la ideología dominante

> *La enseñanza libre de valores conduce al reinado de los valores dominantes: al ocultamiento de los canales en virtud de los cuales estos valores se inculcan —la familia, los periodistas, los políticos— y a la inexpugnabilidad —cada cual es libre de elegir— de ese proceso de reproducción.*[116]

Como ya hemos mencionado, la idea rousseauniana de la bondad innata del ser humano, por la que cualquier influencia adulta sobre el niño sería una forma de corromper su desarrollo, ha sido sostenida por muchos pedagogos libertarios. Frente a ellos, Díaz y García resumen de este modo la postura que han defendido otros anarquistas:

> *…el que no opone a la ideología capitalista vigente una contraideología con el ánimo de que ésta sea seguida desde la interioridad responsable de cada cual, el que no opone a ella una de signo tendencial y tendenciosamente contrario, es cómplice de cuanto silencia. ¿Qué diríamos del médico que por no violentar al paciente no le anestesia o aletarga para que sea operado? El purista alegará que el alumno no es un paciente. El problema es que si no es un paciente suyo lo será de la ideología dominante.*[117]

Los pedagogos marxistas y soviéticos elaboraron también críticas similares y acusaron a los no directivistas de favorecer el abandono de la infancia:

> *Toda actitud de respeto a la espontaneidad, en su apariencia de respeto por la naturaleza del niño, es en realidad renuncia a educar, a formar al hombre según un plan humano; es el abandono más completo del niño en manos del autoritarismo, esto es, de la presión ejercida objetivamente por el ambiente.*[118]

> *Lo que Lenin decía del movimiento obrero se puede superponer punto por punto al movimiento pedagógico. Respetar la «libertad del niño» dentro de la sociedad burguesa equivale ni más ni menos a decir: renuncio a oponer la más mínima resistencia a las influencias formidables y difusas con que la burguesía lo impregna en su provecho. Y no se venga después con que es posible luchar contra esas fuerzas quitando a los chicos los juguetes guerreros, corrigiendo este o aquel libro de historia, enviando cartitas amistosas a los niños del Japón o celebrando el día de la «buena voluntad».*[119]

> *Por otra parte, conviene subrayarlo, si Girardi rehúsa la imposición, rehúsa igualmente cualquier nivel de espontaneísmo. Pensador comprometido, sabe muy bien que el espontaneísmo contribuye en definitiva a conservar el* status quo [sic].[120]

> *Cuando se procura la ocasión de charlar amablemente en una atmósfera cordial relajada y libre de opresiones escolares, los niños «regurgitan»*[121] *determinada emisión televisiva, frases familiares, en resumen, todo lo que les dicta la sociedad establecida: «Sería ilusorio suponer que basta dejar hablar a los niños sentados en círculo para que se establezca el orden en el caos de las relaciones así reveladas».*[122]

116. Lerena, *Reprimir y liberar…*, *op. cit.*, p. 465.
117. Díaz y García, *Ensayos de pedagogía libertaria…*, *op. cit.*, p. 33.
118. Manacorda, *El principio educativo en Gramsci…*, *op. cit.*, p. 83.
119. Ponce, *Educación y lucha de clases…*, *op. cit.*, p. 185.
120. Freire en el prefacio a Girardi, *Por una pedagogía revolucionaria…*, *op. cit.*, p. 9.
121. Aïda Vásquez y Fernand Oury: *De la classe coopérative à la pédagogie institutionelle*, Maspéro, París, 1971, citadas en Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 224.
122. Aïda Vásquez y Fernand Oury: *Vers une pédagogie institutionelle*, Maspéro, París, 1967.

A la vista de estos argumentos, la no directividad supone no ofrecer resistencia alguna a que sea el ambiente, en sentido amplio, el que establezca el programa. De ahí que esta corriente nos parezca, en cierto modo, más autoritaria que la que defiende la intervención directiva, decidida de manera consciente. Como explica Palacios, con la «desaparición» del maestro en favor de la no directividad «se pretende dejar a los alumnos libres de toda influencia. Lo que se consigue es lograr que por la puerta de atrás se cuelen influencias con las que no se cuenta».[123] Para reflexionar sobre esto, resulta de utilidad la distinción que establece Girardi entre autoritarismo sustancial y autoritarismo formal: mientras el primero se refiere a los fines de la educación e «implica por parte del educador la intención, consciente o inconsciente, de reproducirse a sí mismo en el otro, de formarlo a su imagen, [...] intentando hacer del otro lo que hubiera querido hacer de sí mismo»,[124] el segundo hace alusión al uso de métodos coercitivos. Ambos tipos de autoritarismo son independientes entre sí y, de hecho:

> *Este autoritarismo sustancial puede coexistir muy bien con un liberalismo formal que no esté fundado en el miedo o en los castigos físicos, sino en el chantaje afectivo o en la presión moral; con métodos «activos» que, sin embargo, aceptan pasivamente las finalidades fijadas por el sistema; con una cierta «educación liberadora» apolítica, que se arriesga a formar a los jóvenes para que evolucionen libremente en el interior de su prisión invisible. El autoritarismo encubierto de la educación liberal es a fin de cuentas más eficaz que el autoritarismo abierto, que provocará fácilmente, sobre todo en nuestros días, la rebelión contra el educador y contra la sociedad. La violencia simbólica es tanto más efectiva cuanto es más oculta.*[125]

123. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*, p. 621.
124. Girardi, *Por una pedagogía revolucionaria...*, *op. cit.*, p. 58.
125. *Ibid.*, p. 58.

Por lo tanto, la no directividad podría describirse perfectamente como la conjunción de un autoritarismo sustancial y un liberalismo formal. Como hemos apuntado con anterioridad, no tiene sentido una atención prioritaria a los medios que descuide el análisis de los fines. Sin ir más lejos, puede conducirnos a concebir como antiautoritario el más invisible de los autoritarismos.

Naturalizar y acentuar las desigualdades sociales

> *Aquellas personas que más hablan de la libertad humana son las que, en la actualidad, más ciegamente se someten a la determinación social, puesto que no sospechan lo internamente que su conducta está determinada por sus intereses. Contrastando con ello, debería notarse que son precisamente aquellos que insisten en la influencia inconsciente de los determinantes sociales en la conducta los que se esfuerzan en vencer estos determinantes en cuanto es posible.*[126]

Hemos apuntado ya cómo la no directividad forma parte de una retórica de apariencia amable y respetuosa con la infancia, incluso antiautoritaria o antirrepresiva. Sin embargo, tal y como señala Suchodolski, «en el terreno pedagógico, los lemas liberales e individualistas, aun cuando se presentaban como aportadores del progreso, tendían en realidad al reconocimiento del sistema de relaciones sociales existentes».[127] Dicho de otro modo, la perspectiva no directiva favorece la evitación del conflicto y contribuye a naturalizar y perpetuar las desigualdades sociales. Por eso, para

126. Mannheim citado en Lerena, *Reprimir y liberar...*, *op. cit.*, p. 145.
127. Bogdan Suchodolski: *Tratado de Pedagogía* (4.ª ed.), Península, Barcelona, 1979.

los pedagogos marxistas el menosprecio de los condicionantes sociales al que conduce el espontaneísmo de la no directividad esconde el peor de los determinismos. En palabras de Gramsci, «si se deja a la "naturaleza" expresarse espontáneamente, las relaciones sociales y sus consecuencias aparecerán por todos lados; dejar expresarse espontáneamente al niño equivale a dejar hablar por su boca al medio que le forma».[128]

Muchos pedagogos marxistas han señalado también que los niños y niñas de clases populares están en desventaja a la hora de aprovechar la no directividad, puesto que nuestra socialización nos empuja a la elección «libre» de aquellas opciones que nos mantienen en la posición social que ocupamos. Como afirma Snyders, «en todo dejar hacer, pedagógico como económico, los que se benefician son los ya favorecidos, los que ya están bien situados».[129] No es casual, por lo tanto, que en el Estado español hayamos conocido las ideas antiautoritarias de Summerhill o las teorías de Illich y Reimer sobre la desescolarización bastante antes de que se difundiera el libro de la Escuela Moderna. Sobre los motivos de esto, Monés, Solà y Lázaro señalan:

> *Quizá porque va siendo habitual que nuestros autores estén más censurados que los extranjeros. Pero quizá también porque la literatura pedagógica de la no-directividad, de A. S. Neill, de Reimer o de I. Illich, no ha sido especialmente mal vista por la clase dominante y por los «managers» de la cultura burguesa quienes, de un tiempo a esta parte, tratan por todos los medios de manipular, integrar, deformar y confundir toda clase de planteamientos que aparecen como progresivos. La libertad del niño, el espontaneísmo, la autogestión, la recuperación bucólica de la naturaleza… son constantes de esta pedagogía «moderna y liberadora». Estas pedagogías, no obstante, presentan un punto endeble para la utilización e instrumentalización de la burguesía: su planteamiento de escapatoria y liberación individual al margen de cualquier cambio estructural de la sociedad, de cualquier proyecto de transformación o revolución social… ¿Para qué tipo de sociedad se educan sino los «libres* enfants *de Summerhill»? ¿Qué clase de protagonismo histórico tienen las clases más desfavorecidas y oprimidas en la propuesta illichista de desescolarización y en los nuevos «canales del saber» liberados? Si desvelásemos con mayor profundidad estos interrogantes comprobaríamos la insuficiencia y el confusionismo de estos proyectos que, por supuesto —y dicho sea de paso—, no deben ser incluidos dentro de la tradición histórica del pensamiento escolar libertario y anarquista.*[130]

De hecho, para Fontán Jubero los alumnos procedentes de niveles humildes «son los que más necesitan el apoyo y ayuda directiva del maestro para vencer su situación de inferioridad».[131] En palabras de Snyders, «a nivel de lenguaje, ellos [los que proceden de clases cultas] son quienes poseen a la vez facilidad y audacia e inversamente, en cuanto desaparece el maestro, los que se hallan en dificultades pierden los puntos de apoyo que precisan para afirmar sus proyectos».[132] Por ello, según Cornaton:

> *El primer tiempo de autoridad del formador es tanto más largo cuanto los individuos en formación estén situados, económica y culturalmente, en la parte más baja de la escala social y tengan menos conciencia de su pertenencia a una clase. Con frecuencia encontramos entre los más desheredados el sentimiento de que la autonomía no es para ellos. La directividad inicial les ayudará a protegerse contra esta culpabilidad y a tomar conciencia de la*

128. Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*, p. 613.
129. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 247.
130. Jordi Monés, Pere Solà y Luis Miguel Lázaro: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria. Elementos para un debate*, Icaria, Barcelona, 1977, p. 7.
131. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder…*, *op. cit.*, p. 155.
132. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 253.

> *legitimidad de esta necesidad de autonomía personal y colectiva.*[133]

La intervención del profesorado puede ser, por lo tanto, mucho más redistribuidora del acceso a la cultura y, como apunta Gadotti, «la omisión del profesor se vuelve no una actitud democrática, sino una acción conservadora disfrazada bajo la apariencia del respeto humano».[134] Algo similar ocurre con lo que Palacios llama la «ideología de los dones naturales», que simula ser un reconocimiento de la diversidad, pero en realidad concibe las capacidades de los niños y niñas como preestablecidas, inmutables y resultado de la biología humana, lo que en última instancia niega la posibilidad de una acción pedagógica comprometida con la mejora de las condiciones materiales de vida del alumnado.[135] Aceptar esta ideología supone, por lo tanto, una retirada del profesorado que favorece la perpetuación de las desigualdades.

Asimismo, la no directividad se apoya en la idea de que la labor docente consiste en seguir los deseos e intereses de los niños y niñas, como si estos fueran naturales o espontáneos, como si las aspiraciones no estuvieran determinadas por la clase social y el género o como si las elecciones fueran libres solo por el hecho de ser elecciones. Desconfiando de estas afirmaciones, Snyders defiende que «la intervención activa de un maestro es la que puede hacer comprender al hijo del barrendero, resignado a serlo también y cuyos resultados escolares le designan "muy naturalmente" para ello, por qué tiene esos deseos y esos resultados».[136] Con esto no pretendemos, por supuesto, señalar ciertas

133. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad...*, *op. cit.*, p. 146.
134. Moacir Gadotti: *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo xxi, México df, 2003, p. 340. Podemos encontrar similitudes entre estas argumentaciones y las investigaciones de Basil Bernstein sobre pedagogías visibles e invisibles, en las que concluye que estas últimas favorecen a las clases medias y altas (Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría: «Clases sociales, pedagogías y Reforma educativa», en Encina, Ezeiza y Urteaga, *Educación sin propiedad...*, *op. cit.*, pp. 173-203).
135. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*
136. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 49.

actividades como indignas, sino realizar una crítica a la aceptación de la reproducción hereditaria de las jerarquías sociales como si tratara de la expresión de un deseo espontáneo o de una elección libre. Al fin y al cabo, como insiste también Snyders, «de un lado de la escala social brotan las vocaciones de ingeniero, de otra, las vocaciones de costurera. Y no observar este reparto es un excelente medio de hacerlo pasar como "natural" y definitivo».[137] Del mismo modo, Cornaton se cuestiona también:

> *¿Qué significa la espontaneidad de un obrero especializado, de su hijo en etapa de transición, o bien la de un campesino de Sahel? ¿No es explicarnos una vez más, por las supuestas diferencias naturales, el resultado de las desigualdades sociales y culturales y, como consecuencia, acentuar las diferencias de expresión y de creación entre las clases sociales?*[138]

De este modo, la no directividad actúa como un medio para legitimar el orden vigente, ya que la causa de las desigualdades sociales deja de ser el capitalismo y la responsabilidad pasa a recaer exclusivamente en el individuo, al que se asume libre de elegir y al que además no se puede ayudar sin arriesgarse a la acusación de autoritarismo. Como afirma Snyders haciendo referencia a Rogers, «por una especie de equívoco que tiene algo a un tiempo de trágico y de absurdo, toda ayuda directa que se quiere aportar a alguien provoca efectos contrarios».[139] Por eso, lo único que puede hacer la adulta sin sentir que traiciona la no directividad es retirarse para que sea el ambiente preparado por ella, es decir, el espacio y los materiales dispuestos en él los que ofrezcan las posibilidades de desarrollo.[140] Lo que no

137. *Ibid.*, p. 50.
138. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad...*, *op. cit.*, p. 131.
139. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 104.
140. Lo curioso es que solo con esto ya la traiciona, pues disponer unos materiales en un espacio con una intencionalidad pedagógica implica un deseo de influir que no debe ser subestimado.

abordan los no directivistas es el hecho de que la mayoría de niños y niñas de clase obrera no tienen acceso a esos recursos, por lo que defender la retirada de la adulta acaba suponiendo promover el abandono precisamente de la infancia más necesitada de cuidados, que es la que menos provecho o más daño puede obtener de un enfoque no directivo. Por lo tanto, coincidimos con Palacios cuando afirma lo siguiente:

> *Teniendo además en cuenta que cuando llegan a la escuela los niños poseen una experiencia y una determinación ya concretas, defender el espontáneo desarrollo de la personalidad infantil es adoptar una posición reaccionaria y cínica, cuando por donde hay que empezar es por la creación de instituciones preescolares que ayuden a todos a superar las deficiencias ligadas al ambiente.*[141]

Cambiar solo la mirada

> *La no-directividad implica que los obstáculos no radican en los acontecimientos que nos rodean, sino solamente en la imagen que nosotros hacemos de nuestro yo, de sus relaciones con los demás y en ciertos sentimientos que están en juego en esta ocasión: el terapeuta sabrá desviar sutilmente su curso.*[142]

Una de las afirmaciones más habituales en los textos sobre educación alternativa es que la primera tarea, o incluso la más importante, es cambiar la mirada. De hecho, han proliferado los talleres de dudosa calidad que se anuncian ofreciendo la posibilidad de aprender a mirar a la infancia de otro modo y, a pesar de que

141. Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*, pp. 414-415.
142. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 123.

en un principio pueda pasar desapercibido, esta expresión en apariencia inocente tiene implicaciones muy graves, que no son casuales. Carl Rogers, de quien ya hemos dicho que ha sido considerado como el padre de la no directividad, defendía una transformación interior del sujeto sin preocuparse activamente de la transformación de las estructuras sociales externas,[143] es decir, de su teoría se deduce que no se trata de cambiar la realidad, sino de dirigirle otra mirada o, en palabras de Snyders, «cambiarme sin afectar al orden del mundo».[144] Así lo explica Fontán Jubero:

> *La no-directividad de Rogers supone que los obstáculos no radican en los acontecimientos que nos rodean sino en la imagen desvirtuada que tenemos de nosotros mismos. Transformemos, pues, ésta y todo se habrá salvado, aunque las circunstancias exteriores permanezcan inconmovibles. Se trata de una clara filosofía subjetivista que no cuestiona las estructuras sociopolíticas que rodean al individuo y en ninguna ocasión propugna la transformación de las mismas. Por lo que respecta a Neill, su postura frente a la sociedad es la búsqueda de la mayor libertad posible dentro del orden burgués. Lo evidencia el hecho de que Summerhill recluta exclusivamente a alumnos de la burguesía. Nos enfrentamos, pues, con la paradoja de que una escuela cuya experiencia consiste en la contestación radical del orden social y de la ideología del trabajo alienado sólo es posible llevarla a cabo con niños de la clase dominante en el sistema capitalista. Además, el carácter en último término conservador de Summerhill se pone de manifiesto en el hecho de que esta escuela se rige por el «principio de placer», y ya hemos indicado [...] que ésta es una forma de preparar a futuros ciudadanos para la nueva sociedad de consumo, que se rige exclusivamente por las directrices de un hedonismo*

143. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder…*, *op. cit.*
144. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 122.

> *desenfrenado y con exigencia de respuesta inmediata a las necesidades creadas artificialmente por los medios publicitarios.*[145]

Al negarse la lucha de clases, se entiende que los conflictos tienen que ver únicamente con malentendidos o desencuentros puntuales y fortuitos en las relaciones interpersonales. Por lo tanto, frente a una injusticia, el papel de las acompañantes no directivas será únicamente el de «acoger las emociones» que esta genere en los niños y niñas. A modo de ejemplo, Snyders cuenta una anécdota relatada por una colaboradora de Rogers que resulta muy clarificadora. En ella, un niño le expresa a su padre su deseo de tener una bicicleta, en vista de que algunos de sus compañeros disponen de una.[146] Sin embargo, la familia del niño no puede permitirse comprar una, por lo que el padre responde con una negativa. Ante la decepción del niño, le traslada que comprende su malestar, pero en ningún momento hace referencia a la causa estructural por la que él no puede tener la bicicleta que sus amigos sí: su padre está más explotado que los padres de sus compañeros y de ahí que su salario no alcance para adquirir una bicicleta. Este caso ilustra cómo, en lugar de profundizar en las causas para poder combatirlas, la respuesta no directiva se centra en acompañar la expresión de las emociones que surgen como consecuencia sin cuestionar el sistema de relaciones existentes: «consiste en guardar silencio sobre los motivos materiales, en una charla patética de individuo a individuo la efusión sentimental desvanece las conciencias y las arrastra sin que jamás afloren motivos sociales ni determinaciones colectivas».[147] Añade, por lo tanto, que en la escuela no directiva «no existen los explotados y mucho menos los explotadores. No existen problemas sociales ni luchas reales entre los hombres»,[148] ya que «se trata de una pedagogía en la que las causas reales de las

145. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder…*, *op. cit.*, pp. 153-154.
146. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*
147. *Ibid.*, p. 121.
148. *Ibid.*, p. 77.

divisiones que arrastran a algunos a la xenofobia, a otros, al fascismo, nunca son objeto de un análisis serio: solamente han sido recubiertas de un poco de miel».[149] Todos los conflictos se atribuyen, en definitiva, a problemas de comunicación que se resuelven simplemente dándole a todos la posibilidad de expresar su opinión, pero sin necesidad de que sea sometida a crítica o confrontada con la de los demás.

La confusión interesada entre influir y adoctrinar

> *Idolatría de la infancia pero, al mismo tiempo, rechazo de la infancia puesto que no nos atrevemos a invitarla a nuestros problemas.*[150]

A pesar de que el movimiento libertario ha mostrado una gran preocupación por la cuestión del adoctrinamiento, no hay aún una postura unánime o consensuada sobre cómo evitarlo. Mientras unas consideran que la contramanipulación es una práctica adoctrinadora y autoritaria, otras afirman que es precisamente en la no directividad donde existe el mayor riesgo de adoctrinamiento y que la autoridad docente no es negativa *per se* sino de hecho necesaria. Dado que ya hemos señalado los peligros del enfoque no directivo, así como la necesidad —y la inevitabilidad— de influir, nos detendremos ahora a reflexionar sobre el sentido y la forma en la que se ejerce esa influencia. Coincidimos, por lo tanto, con Snyders cuando afirma que

> *…el problema fundamental no consiste para nosotros en absoluto en oponer la autonomía del niño a la intervención del adulto como dos bloques irremediablemente hostiles, sino en buscar en qué caso y en qué condiciones la*

149. *Ibid.*, p. 76.
150. *Ibid.*, p. 252.

autoridad del maestro puede convertirse en una ayuda para el niño que va en busca de su liberación.[151]

En primer lugar, la crítica a la no directividad no ha de entenderse, por supuesto, como una defensa de cualquier intervención directiva. Son muchos los textos difundidos en el movimiento libertario que invitan a replantear el rol del docente sin reivindicar una retirada en defensa de la libertad individual y que incluso animan a establecer alianzas entre profesorado y alumnado en la lucha por una educación justa. Algunos de los que mejor acogida tuvieron son, por ejemplo, *El libro rojo del cole*, de Søren Hansen y Jesper Jensen;[152] *Carta a una maestra*, de los alumnos de la Escuela de Barbiana;[153] y *A ti profesor, ¡yo acuso!*, de Nelson Mendes.[154] En todos estos textos se concibe a niños y niñas como sujetos políticos capaces de comprometerse con la mejora de sus condiciones de vida, algo que choca con la concepción de la infancia típica de los no directivistas como una etapa cualitativamente distinta: más frágil, más manipulable, que debe ser protegida de los problemas del mundo adulto.

En segundo lugar, el hecho de que parte de las anarquistas entiendan como adoctrinamiento cualquier transmisión de valores en la escuela, incluso aquella que no es deliberada, puede generar un miedo a influir que empuje la educación en valores a las sombras del currículum oculto, donde sería más difícil someterla a crítica, o que mueva al profesorado a construir espacios acolchados para la infancia alejados del conflicto social. Puesto que ambos escenarios nos parecen preocupantes, es necesario continuar reflexionando sobre este tema entendiendo que estimular abiertamente la práctica de valores como la solidaridad no implica necesariamente una instrucción

151. *Ibid.*, p. 201.
152. Søren Hansen y Jesper Jensen: *El libro rojo del cole*, Nuestra Cultura, Madrid, 1979.
153. Alumnos de la Escuela de Barbiana: *Carta a una maestra*, Nova Terra, Barcelona, 1970.
154. Nelson Mendes: *A ti profesor, ¡yo acuso!* (2.ª ed.), Nuestra Cultura, Madrid, 1980.

dogmática[155] y que no podemos renunciar a abordar y «promover desde la educación unos *contravalores* que sirvan de oposición y resistencia a los valores dominantes».[156] La escuela, como espacio común y plural, ha de posibilitar la discusión crítica en torno al adoctrinamiento al que nos someten las estructuras de poder.

En tercer lugar, puede ser conveniente aterrizar el debate sobre la contramanipulación en prácticas concretas, que faciliten la discusión. Mientras que para unas este tipo de intervención se traduce en una formación política muy directiva, para otras se trata más de una actitud que impregna la tarea docente, por lo que los imaginarios a los que remite el término pueden ser muy distintos. Asimismo, como ya hemos visto, no resulta extraño que una misma persona mantenga una postura contradictoria y que defienda, en distintos momentos, tanto la no directividad como la contramanipulación. Parte de esta diversidad se refleja en el estudio de Castillo Bravo en tres escuelas libertarias:

Ahora bien, notamos que la contramanipulación puede tomar distintas traducciones empíricas según sea el caso. La literatura que pone énfasis en la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria, y en la idea de que la contramanipulación es algo que debe ejercerse, es normalmente escueta al mencionar las maneras en que tales prácticas pueden ser traducidas en la realidad. Los entrevistados proveen ejemplos variados de cómo ésta puede llevarse a cabo. E6 indicó que el modo mediante el cual se transmiten valores radica en el uso de «libros y material [pedagógico]», así como de suscitar conversaciones valóricamente relevantes a partir de inquietudes de los mismos niños. E2 y E4 enfatizaron el uso de material pedagógico, incluso considerando necesario el llevar a cabo la contramanipulación por medio de alterar el material pedagógico disponible (sobre

155. Suissa, «Anarchist education»..., *op. cit.*
156. Ruano Bellido, *Contra la ignorancia...*, *op. cit.*, p. 21.

> *todo libros) de modo tal de modificar los mensajes sexistas contenidos en ellos. E1 ha manifestado reservas en contramanipular en el sentido de transmitir explícitamente pensamientos ya procesados, por lo que estima conveniente el suscitar reflexiones y actividades que permitan la educación en valores sin necesariamente mencionarlos como tales.*[157]

Por último, insistimos en la importancia de no asimilar intervención pedagógica con autoritarismo o adoctrinamiento, puesto que estos últimos son, por definición, antipedagógicos. Suscribimos, por tanto, las siguientes palabras de Palacios:

> *El dilema autoritarismo-antiautoritarismo es falso y maniqueo en educación: no hay educación válida que no sea no autoritaria; lo otro es domesticación, se haga en nombre de la mortificación de la carne o del Estado proletario. Pero ser no autoritario no es necesariamente ser nodirectivo; la dirección es necesaria a quien se educa; no una dirección que pretenda hacer niños* standard, *todos iguales y cortados por el patrón que el maestro haya escogido, sino una dirección que permita a las individualidades expresarse y desarrollarse, una dirección que abra posibilidades en lugar de cegarlas.*[158]

De hecho, aunque la no directividad se muestre en apariencia como paidocentrismo o respeto al niño, en realidad es, como apunta Auchter, una actitud magistocéntrica que nace del miedo del educador a ver su identidad comprometida: «Junto a la conducta fuertemente autoritaria, la inseguridad del educador puede conducir también exactamente a lo contrario, a una negación forzada de la autoridad, al estilo del *laisser-faire*».[159]

157. Castillo Bravo, *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. XXI en España...*, *op. cit.*, p. 77.
158. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*, p. 640.
159. Auchter, *Crítica de la pedagogía antiautoritaria...*, *op. cit.*, p. 175.

El desprecio por la ciencia y la cultura

Al abordar lo que Fontán Jubero denomina «los peligros del sentimentalismo», este autor destaca que una de las constantes de la mayoría de escuelas autogestionarias es «el desprecio hacia el saber y la razón».[160] Compartimos esta preocupación,[161] puesto que la no directividad implica un rechazo a la transmisión deliberada de conocimiento, una postura que choca frontalmente con la defensa histórica que ha realizado el movimiento libertario en favor del acceso de las clases populares tanto a una cultura crítica y emancipadora como al conocimiento científico.[162] Tal y como señala Tiana Ferrer, a pesar de que hubo propagandistas como Federico Urales que negaron el papel revolucionario de la cultura, por considerarla un instrumento al servicio de la burguesía, la postura mayoritaria fue justo la contraria: «la revolución social, objetivo último de la acción anarquista, no podría llevarse a cabo sin un cierto grado de cultura y transformación de las conciencias».[163] De ahí que el movimiento libertario haya dedicado tantos esfuerzos a la acción educativa también fuera de la escuela, como fue el caso de las escuelas nocturnas para adultos, los ateneos o las universidades populares.[164] Así lo expresaba la CNT en 1938: «Para nosotros, el signo distintivo de todo movimiento revolucionario está en que liberta y educa al mismo

160. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder...*, *op. cit.*, p. 197.
161. Esto no quiere decir que no nos parezca necesario plantear críticas a una determinada racionalidad, pero no por su carácter racional, sino precisamente por tratarse de irracionalidad disfrazada de razón. Para pensar sobre esta cuestión, nos ha sido de gran ayuda la siguiente explicación de Mario Aguiriano publicada en su cuenta de Twitter el 9 de junio de 2021: «Un apunte sobre las críticas a la "racionalidad (occidental, instrumental o lo que se quiera)": o bien se hacen en nombre de una racionalidad "superior" (en cuyo caso no apuntan hacia una revocación de la razón, sino hacia la superación de la irracionalidad disfrazada de razón) o bien se hacen en nombre de algo irracional (en cuyo caso son dogmáticas, y por ello cómplices de la opresión)».
162. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer...*, *op. cit.*
163. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*, p. 90.
164. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer...*, *op. cit.*; Lagos Mieres, *Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile...*, *op. cit.*

tiempo, haciendo de la cultura, que es un privilegio en el régimen capitalista, patrimonio de quienes saben conquistar su libertad».[165] Se entendía, por lo tanto, que era imprescindible poner la cultura y la ciencia en manos y al servicio de las trabajadoras.

Las escuelas libres defienden, por el contrario, una pedagogía centrada solo en el aprendizaje vivencial. Esta idea, que puede resultar atractiva en un primer momento, encierra una enorme irresponsabilidad, puesto que practicar una pedagogía en la que solo importe la propia experiencia individual supone renunciar a nuestra memoria colectiva, a nuestro patrimonio cultural y a los análisis y las herramientas que hemos generado en el pasado. En palabras de Cornaton, «a mi juicio, hay algo más serio: la espontaneidad de la no-directividad desconoce la significación histórica de las luchas sociales. La verdad que ha surgido como resultado de las largas luchas de los obreros desaparece»,[166] puesto que ya solo existe «lo "vivido" o lo "sentido" del "aquí y ahora"».[167] De ahí que Snyders insista en que la experiencia del alumnado «necesita también ser ampliada en las dimensiones de la experiencia mundial; una refriega en el patio de recreo no basta para reflexionar sobre la guerra; tener por camarada a un argelino amable no permite plantearse el problema del racismo».[168] Sin la intervención de una maestra o un maestro, las posibilidades de que esa ampliación tenga lugar se reducen drásticamente, dada «la desproporción existente entre el patrimonio cultural y técnico que la sociedad posee y las posibilidades de asimilación de ese patrimonio por un niño librado a su espontaneidad».[169]

Para Fontán Jubero, este ensimismamiento narcisista en el presente limita las posibilidades de niños y niñas de trascender sus propias experiencias particulares para encontrar valor en las de otras personas y construir en común.[170] De hecho, en las

165. Martínez, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil…*, *op. cit.*, p. 19.
166. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad…*, *op. cit.*, p. 185.
167. *Ibid.*, p. 181.
168. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 177.
169. Palacios, *La cuestión escolar…*, *op. cit.*, p. 133.
170. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder…*, *op. cit.*

escuelas libres se considera que la existencia de un currículo compartido es una forma de autoritarismo adultocéntrico.[171] Por ello, al no elaborar uno común, coexisten en el aula tantos como niñas y niños haya: todos ellos currículos individuales no escritos que se van configurando con cada elección individual. Si tenemos en cuenta que estas elecciones no son auténticamente libres, sino que están condicionadas por las condiciones materiales de vida del alumnado, la falta de un currículum compartido facilita la reproducción social. Además, deja el camino más despejado al currículum oculto, que suele coincidir en buena medida con la ideología dominante. Por todo ello, dedicaremos las siguientes páginas a profundizar en esta cuestión que nos parece clave.

Del cientificismo al escepticismo

> *De ello queremos sacar dos especies de consecuencias: en primer lugar que los métodos no-directivos, pese a las apariencias y a algunos escándalos superficiales, se inscriben en la prolongación de la política escolar de la burguesía: callar, silencio, escepticismo y con ello apoyo al conformismo, al conservadurismo. A la inversa, la «causa revolucionaria» está siempre indisolublemente vinculada al conocimiento.*[172]

Durante la primera mitad del siglo XX, buena parte de los escritos anarquistas hacían referencia a la lucha contra la ignorancia y se pensaba que la ciencia positiva tenía incluso la capacidad de demostrar que las ideas y los valores libertarios eran objetivamente superiores, por lo que se le otorgaba un papel principal dentro del movimiento, hasta el punto de equiparar la ciencia a la anarquía:

171. Por supuesto, no pretendemos realizar una defensa del currículo oficial estatal, que cumple su papel en la reproducción de las relaciones capitalistas de explotación y frente al que, por supuesto, cabe la crítica.
172. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?…*, *op. cit.*, p. 298.

> *Que el libro sea tu mejor amigo, tu consejero, tu guía. Nunca sabremos bastante. Quien añade ciencia, añade anarquía. Investiga por ti mismo, aclara los misterios que te rodean. Instrúyete, edúcate. Esta es la única herencia que debes dejar en la Vida.*[173]

> *La Ciencia es la benefactora de las naciones y la liberadora de la humanidad.*[174]

También Ferrer i Guàrdia —a quien Lerena describe como un idealista por su insistencia en atribuir la diferencia de clases a la ignorancia, a los prejuicios o al error— veía en la ciencia una oportunidad de salvación, de liberación «de esas telas de araña que obstaculizan el progreso».[175] Para los racionalistas lo científico equivalía a lo verdadero y lo verdadero a lo bueno, por lo que consideraban que valores como la solidaridad o el apoyo mutuo eran leyes naturales.[176] Es decir, del mismo modo que hubo pensadores que se apoyaron en «leyes» naturales para justificar la competencia y la supervivencia del más apto en la sociedad, los racionalistas intentaron demostrar que las leyes de la solidaridad y el apoyo mutuo estaban expresadas en la naturaleza. Apoyándose en esta concepción, muchos de ellos defendieron que la enseñanza de valores anarquistas —considerados una verdad científica— no era una práctica dogmática. Para otros, en cambio, la absolutización de la ciencia llevó a la Escuela Moderna a sucumbir ante un nuevo dogmatismo:[177] aunque estuvieron de acuerdo con los racionalistas en que el apoyo mutuo formaba parte de la naturaleza humana, por esto mismo defendieron que bastaría con que los maestros y maestras se limitaran a permitir el

173. José Antonio Emmanuel citado en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*, p. 12.
174. Kropotkin citado en De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo…*, *op. cit.*, p. 68.
175. Lerena, *Reprimir y liberar…*, *op. cit.*, p. 364.
176. No en vano, Ferrer i Guàrdia decidió describir su enseñanza como racional y científica, de acuerdo con el cientificismo positivista suscrito por la tradición anarquista (De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo…*, *op. cit.*).
177. Cappelletti, *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria…*, *op. cit.*

desarrollo natural del niño sin interferir en él.[178] Esta idea aparece también en el pensamiento de Puig Elías:

> *Yo decía: si cada uno de nosotros está convencido de la bondad y superioridad de sus ideales, entonces no tenemos necesidad de deformar el alma del niño moldeándola a nuestro gusto y según nuestro criterio particular. […] Solamente los hombres que están convencidos de la falsedad de sus ideales necesitan deformar el alma del niño cuando todavía es tierno, porque temen que el desarrollo natural de la misma alma llevará al niño a descubrir todas las falsedades en que ellos se debaten.*[179]

Casi un siglo después no podemos sostener la misma fe en el método de observación-experimentación característico de la filosofía positivista como si se tratara de un instrumento no ideológico de acceso al conocimiento: «la ciencia positiva no es, como cree Ferrer, "antítesis de todo dogma"».[180] Eso no quiere decir, no obstante, que debamos desconfiar del potencial emancipador de la ciencia. Por eso, en lugar de rechazarla, la pedagogía crítica de tradición marxista ha insistido en la necesidad de interrogarnos por las condiciones de la producción científica:

> *La pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder. Por ejemplo, plantea preguntas acerca de quién tiene control sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento. ¿Se encuentra la producción del conocimiento y de los currículos en manos de docentes, compañías productoras de libros de texto, intereses corporativos, u otras fuerzas?*[181]

178. Herrera, *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino…*, *op. cit.*
179. Puig Elías citado en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia…*, *op. cit.*, p. 158.
180. De Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo…*, *op. cit.*, p. 69.
181. Henry Giroux: «La Pedagogía crítica en tiempos oscuros», *Praxis Educativa*, vol. 17, n.º 2, 2013, p. 15, bit.ly/3wbPhHp.

En cambio, la pedagogía libre no directiva ha optado por oponerse al cientificismo acérrimo de los racionalistas con una postura tan reaccionaria como la de estos: un escepticismo anticientífico que niega la posibilidad de decir verdad alguna. Tal y como advierte Cornaton:

> *A fin de cuentas, el anti-intelectualismo de la no-directividad ¿no desemboca en la negación de toda ciencia? [...] Rechazar la ciencia bajo pretexto de que nos influye, nos parece tan simplista e inconsecuente como el gesto del que corta la rama sobre lo* [sic] *que se apoya: es la vuelta a la oscuridad y a la impotencia precientíficas. La no-directividad nos encierra una vez más en un pseudo-dilema. No se trata de la negación de la ciencia, sino de su adaptación a los trabajadores, creadores de la plusvalía, origen de todo desarrollo científico.*[182]

La renuncia de los no directivistas a establecer un currículo compartido y su defensa del aprendizaje autodirigido pueden relacionarse con este escepticismo. Como señala Cornaton, «lo que es verdadero para uno mismo no lo es para el vecino ni para el grupo» y «lo considerado como verdadero en el "aquí y ahora" no lo es fuera de un lugar y de un tiempo rigurosamente determinado».[183] Del mismo modo, para Snyders la no directividad supone, en última instancia, negar la posibilidad de la pedagogía y la validez de la escuela y está estrechamente vinculada con el escepticismo, puesto que acaba confesando que no existe nada cierto, que todo es igualmente válido, que no nada hay que enseñar.[184] De este modo explica Snyders esta relación:

182. Cornaton, *Análisis crítico de la no-directividad...*, *op. cit.*, pp. 174-17.
183. *Ibid.*, p. 183.
184. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.* Coincidimos con Snyders y, de hecho, nos parece más preciso hablar de la no directividad como una postura antipedagógica que como una pedagogía.

> *Este escepticismo parece en realidad el fundamento necesario de todo el método: en cuanto se viene obligado a darse cuenta de que el grupo de niños no desemboca en la verdad, debe decirse que la verdad importa poco, y que basta la dicha de los niños de sentirse vivir y trabajar colectivamente. No cabe escapar a las consecuencias del escepticismo: renunciar a la búsqueda de la verdad es abandonar todo medio de poner a prueba los moldes estereotipados y los prejuicios, es prohibirse y prohibir a los alumnos que lleguen a una posición firme y coherente, es bloquearlos en una vaga confianza que sólo puede ser la aceptación de las ideas ambientes, de las opiniones extendidas y de las estructuras instaladas.*[185]

Esta cita apunta a otra de las preocupantes consecuencias que ha tenido este relativismo escéptico: la sacralización de los procesos y la desvalorización de los resultados. En palabras del mismo autor:

> *Se introduce así una disociación entre la calidad del trabajo y el proceso vivido por el niño, se puede no tener en cuenta el resultado, es decir la revelación de los hechos, la verdad, y se sentirá uno satisfecho de que el niño haya conocido la experiencia de la colaboración. [...] El punto de llegada no cuenta demasiado.*[186]

> *En realidad, todo el lugar está ocupado por los fenómenos de relación, sólo se interesa por el procedimiento de la discusión. El tema considerado se ha convertido en un simple pretexto para el diálogo. No se preocupa por establecer si una posición está mejor fundada que otra: todas las opiniones se consideran equivalentes, a condición de que den materia a los cambios realizados.*[187]

185. *Ibid.*, p. 98.
186. *Ibid.*, p. 97.
187. *Ibid.*, p. 152.

En este ambiente, en el que todas las aportaciones tienen el mismo valor y nadie puede emitir juicios sobre las opiniones o las actitudes de los demás, es muy probable que el alumnado se sienta complacido. Sin embargo, está siendo suavemente empujado al conformismo y condenado «a encerrarse en el círculo de las ideas recibidas [...] en un sistema donde cada uno dirá su pequeña parte de verdad difícilmente yuxtapuesta a todas las demás».[188] Así, la desaparición del profesorado en nombre de la no directividad y en favor de una supuesta mayor democracia en la escuela desemboca precisamente en lo contrario: en la indiferencia hacia la verdad y en el escepticismo pasivo que hace a niñas y niños presos de lo establecido.

La información a golpe de clic

En lo que respecta al aprendizaje, uno de los lugares comunes más habituales en la actualidad es que ya no hace falta acumular conocimientos porque cualquier información está disponible en Internet, a golpe de clic para cuando sea necesaria. Se dice que lo prioritario es «aprender a aprender», una expresión muy vaga que a menudo parece resumirse en la capacidad de utilizar un buscador y, si acaso, de filtrar las páginas web fiables de las que no lo son, pero se suele olvidar que estos buscadores no son neutrales, que pertenecen a empresas capitalistas y que, aunque en la actualidad su uso sea gratuito, nada nos garantiza que siempre vaya a ser así. Sin embargo, señalar la necesidad de la memoria —puesto que, para empezar, sin ella no puede haber aprendizaje— se ha convertido en una tarea arriesgada y, para muchas, toda acumulación de conocimiento se entiende como una absurda pérdida de tiempo. Entre esta postura y la del movimiento libertario de principios del siglo XX media un abismo: este no solo dedicó enormes esfuerzos a la difusión de la cultura, sino que

188. *Ibid.*, p. 178.

entendió que sin la adquisición de un cierto grado de formación no se podría realizar la anarquía, por tratarse esta de «una forma de vida y de pensamiento que no aparece por generación espontánea, sino como resultado del estudio y el aprendizaje».[189] Por el contrario, las pedagogías no directivas, con su confianza en la bondad innata del ser humano, reivindican que la escuela solo ha de favorecer el desarrollo espontáneo. En algunos casos, se llega a establecer una asociación entre espontaneidad y libertad intelectual, como si la autonomía de pensamiento radicara en no tener ideas previas sobre algo. Al contrario, es conocer en profundidad un tema lo que nos permite pensar más críticamente sobre él. Por ello, si bien rechazamos la coacción, no podemos estar de acuerdo con el planteamiento defendido por Schmid:

> *La misma enseñanza se basaba en el interés y en la espontaneidad de los niños. Las escuelas de ensayo de Hamburgo habían obtenido de las autoridades la concesión de estar libres del plan de estudios, lo que aprovechaban los maestros para que sus alumnos disfrutasen de la más amplia libertad intelectual posible. Ninguna coacción para aprender lo que fuere era ejercida sobre los niños, no exigiéndoles tampoco ningún esfuerzo, espontáneo o voluntario. No eran raros los casos de alumnos de segundo o de tercer año que no sabían ni leer ni escribir. Permanecían ignorantes de las cosas que aún no habían tenido deseos de aprender. [...] El relato auténtico que narro a continuación, a título de ejemplo, mostrará cómo la libertad intelectual y la espontaneidad del niño eran verdaderamente los principales reguladores de la enseñanza.*[190]

En las palabras de este autor se intuye que en las escuelas de Hamburgo los deseos de aprender no eran estimulados, sino simplemente satisfechos, por lo que la no directividad se muestra, una vez más, como un medio muy eficaz para la reproducción

189. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*, p. 90.
190. Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria...*, *op. cit.*, pp. 24-25.

social.[191] Puesto que las oportunidades de aprendizaje no están distribuidas de manera igualitaria, tampoco podemos confiar en que «si existen saberes sin los que alguien no puede sobrevivir, [...] los aprenderán, pues tales saberes estarán de tal manera presentes en la vida que nadie se sustraerá a su necesidad».[192] Además, partiendo de esta lógica, el acceso al conocimiento se concibe como una relación de consumo en la que el valor de los saberes parece depender de su utilidad en el marco del capitalismo. Cabe esperar, por lo tanto, que se abandone el estudio del latín y se apueste exclusivamente por el aprendizaje del inglés: ante la ausencia de un currículum explícito, será el capitalismo el que lo establezca. Para defenderse de esta acusación, se ofrecerán justificaciones como esta de Rogers y Kaye que cita Snyders:

> *Se nos explicará que no existe «un conjunto determinado y pertinente de conocimientos a adquirir»; el progreso del saber haría inútiles y caducos la mayoría de conocimientos inculcados e incluso nefastos, puesto que sería la superabundancia de cosas aprendidas la que haría a los jóvenes «incapaces de abordar problemas nuevos con espíritu nuevo y abierto». [...] Y precisamente apoyándose en los conocimientos adquiridos (y asimilados) es como pueden realizar un paso adelante [los creadores de nuevas teorías]. Lo nuevo no surge de la nada: consiste en profundizar, incluso trastornando lo que ya se había obtenido.*[193]

Por último, en estas palabras se lee también una reivindicación de la importancia de conocer en profundidad el pasado para construir el futuro, tal y como se amplía en este otro fragmento:

> *Se nos dice: «En el mundo que viene, estar en condiciones de enfrentarse a lo que es nuevo es mucho más importante que ser capaz de conocer y repetir lo que es antiguo».*[194] *Esta misma oposición nos parece irrisoria: la única forma de enfrentarse con lo nuevo, es conocer lo que es antiguo, no para repetirlo sino precisamente para ir más lejos, pues mediante el contacto con lo antiguo, con lo que ya existe, es como habré adquirido simultáneamente saber y formado mi juicio y como habré comprendido qué botín se ofrece a mi acción innovadora.*[195]

191. Sobre la cuestión de los deseos infantiles, volveremos más adelante.
192. García y Olmeda, *Aprendiendo a obedecer...*, *op. cit.*, p. 111.
193. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 99.

Deseos e intereses infantiles

> *El adulto debe respetar las necesidades y los intereses del niño, y la ideología de la educación nueva casi está contenida en las dos palabras que hemos subrayado. El niño es bueno por naturaleza y conviene respetarle y permitirle expresar sus intereses y necesidades por medio de una actividad libremente escogida por él.*[196]

Si los discursos en torno a las necesidades y los intereses individuales del alumnado se encuentran hoy ampliamente extendidos, su dominio en las escuelas libres es total. En ellas no hay «textos obligatorios, áreas temáticas o planes de estudios para que los estudiantes los digieran»[197] y, como hemos dicho, hablar de transmisión de cultura es casi una herejía. Puesto que el fin que guía a muchas de ellas es el de favorecer al máximo el despliegue de las individualidades, en las escuelas libres se insiste en la importancia de que niñas y niños puedan encontrar su pasión, desarrollar sus intereses y motivaciones y satisfacer sus deseos, que a menudo se adjetivan como «naturales», «espontáneos» o «auténticos», como si surgieran a lo largo de su vida por puro azar o estuvieran contenidos en el niño o niña ya desde su

194. Carl Rogers: *Liberté pour apprendre?*, Durod, París, 1972.
195. *Ibid.*, p. 129.
196. Mendel y Vogt, *El manifiesto de la educación...*, *op. cit.*, p. 178.
197. Miller, *Free Schools, Free People...*, *op. cit.*, p. 61 (traducción propia).

nacimiento. En las entrevistas realizadas por Carneros Revuelta a familias de varias escuelas libres, estos discursos aparecen con frecuencia al hablar de los motivos por los que las eligieron y de sus expectativas:

> *Empiezas por la no directividad y el respeto por los intereses del niño. Las escuelas convencionales truncan su desarrollo al no permitirle ser él mismo y no favorecer el desarrollo psicomotriz.*[198]

> *Yo elegí estos centros porque buscaba un lugar donde se respetara para que en el futuro fuera una persona con toda la madurez emocional, social, espiritual, etcétera. [...] Haciendo esto creo que tiene muchos deberes hechos de cara al futuro, más aún en una sociedad que te despista de tus intereses. Otra cosa que me movía mucho a esto es que encuentre su interés natural, su necesidad primordial y lo que realmente le gusta hacer.*[199]

> *Yo espero que desarrollen al máximo todo lo que es susceptible de desarrollar. Conectando con su ser esencial. Yo no espero que salgan ni activistas ni empresarios. Yo lo que espero que cada uno llegue a la autorrealización. Que lleguen a la parte más alta de la pirámide de Maslow.*[200]

Este discurso tiene, además, una perspectiva muy individualista. Como afirmó el fundador de Summerhill, uno de los principales referentes en educación libre, «cuando chocan los intereses individuales y sociales de un niño, debe darse preferencia a sus intereses individuales».[201] Es por ello por lo que en muchas escuelas libres se acepta la falta de implicación de niñas y niños en los asuntos colectivos, como afirma esta acompañante de una de

198. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 270.
199. *Ibid.*, p. 171.
200. *Ibid.*, p. 242.
201. Neill, *El Nuevo Summerhill...*, *op. cit.*, pp. 71-72.

ellas: «Siempre hay un sector [del alumnado] que participa menos [en el órgano de decisión colectiva]. Pero no es porque no pueda, es porque no es su interés o porque no quiere sentirse expuesto».[202] De esta afirmación se deduce que la falta de interés en un aprendizaje lo convierte en descartable: su valor se mide por lo atractivo que resulte.

Podríamos pensar que este énfasis en lo individual es consecuencia de la expansión del neoliberalismo. Sin embargo, ya en 1931 la maestra libertaria Antonia Maymón afirmaba que la autoeducación es la base de la educación y que esta parte de un deseo innato de investigación, por lo que cabe pensar que la priorización de los intereses individuales ha estado muy presente también en el ideario anarquista.[203] A pesar de que entendemos sus palabras como una reacción a la escuela autoritaria y de que coincidimos en la importancia de atender a los intereses del alumnado, pues nada más alejado de nuestra intención que desear una escuela en la que las inquietudes de este no tengan cabida, es preciso desmontar el axioma de que el aprendizaje ha de partir siempre de los intereses surgidos espontáneamente.

Empecemos precisamente por esto último, preguntándonos cuánto tienen en realidad esos intereses de espontáneos. Como ya hemos visto, atribuir un origen innato a las aspiraciones, ignorando cómo estas están socialmente construidas y condicionadas por la clase y el género conduce a la naturalización de las desigualdades sociales. Afirmar que la falta de interés de una niña por la lectura es espontánea supone obviar que esta está atravesada, por ejemplo, por los hábitos lectores de su familia o la cantidad y la calidad de los libros que tiene a su disposición. Decir, a continuación, que no importa cuándo aprenda a leer, que todos los intereses son valiosos por igual, que cuando necesite conocer algo le bastará con consultarlo en Internet es una postura relativista que abre paso a los determinismos sociales y se trata de una afirmación que es muy difícil sostener si no se parte de una situación de privilegio conformista con las desigualdades

202. Carneros Revuelta, *La escuela alternativa...*, *op. cit.*, p. 260.
203. Antonia Maymón citada en Ruano Bellido, *Contra la ignorancia...*, *op. cit.*, p. 33.

sociales. Como afirma Snyders con ironía: «No vacilamos en repetir que el interés "espontáneo", la aptitud "natural" para las habilidades y el "don" de la palabra no están distribuidos por igual a través de todas las capas de la población».[204] Además, lejos de considerar la mera satisfacción de los intereses previos como un sinónimo de libertad, como hacen los no directivistas, nos preocupa que de este modo niños y niñas queden presos de su parcela de ideas y experiencias particulares: «la consecuencia es que cada alumno va a quedarse aislado en ese pequeño sector de ideas que le son habituales y en el género de ocupaciones con las que ya se halla familiarizado» y, por lo tanto, «a quien le gusta hacer bricolaje, se convertirá en el experto del grupo y cada vez quedará más reducido a las actitudes que desde hace mucho tiempo son usuales en él».[205] Nos encontraremos así con una hiperespecialización temprana incompatible con la defensa de la educación integral que ha ocupado un lugar central en la pedagogía anarquista a lo largo de la historia. Los defensores de la no directividad no encontrarán, sin embargo, problema alguno con esta hiperespecialización, puesto que para ellos el deseo del niño es ya perfecto y completo, además de innato. No cabe para ellos una problematización de la construcción social de los intereses: que la hija de la costurera se interese más por coserle ropa a las muñecas que por cualquier otra ocupación será leída como una mera casualidad, fruto del azar. Como ejemplifica Snyders:

> *El hijo de un obrero especializado cuenta con mil razones para tener dificultades en sus estudios y, al mismo tiempo, para experimentar un menor deseo, más escasa voluntad de proseguirlos. [...] Se puede contar con la actitud no-directiva del maestro para que ningún alumno sea incitado a superar los límites de su deseo.*[206]

204. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?...*, *op. cit.*, p. 94.
205. *Ibid.*, p. 94.
206. *Ibid.*, p. 49.

Para terminar, recogemos las contundentes y lúcidas palabras de Fontán Jubero que de nuevo ponen de relieve el individualismo que esconde la no directividad:

> *En una sociedad en la que la plena satisfacción de los deseos no es, hoy por hoy, posible para la mayoría de las personas, ni a nivel personal, ni a nivel de grupo, no pueden aceptarse escuelas que escapando a las realidades sociohistóricas del momento, pretenden vivir bajo el principio de placer como norma de vida. Se exige, por el contrario, una educación dirigida no de cara a la satisfacción inmediata, sino a la lucha para que esto sea posible, a nivel general y no sólo para pequeños grupos de privilegiados, mediante una organización social en la que desaparezcan la penuria y la explotación; una educación dirigida no sólo a la sublimación de los instintos, sino también a la comprensión de los nexos sociales y políticos que constituyen la base de la infelicidad personal y colectiva y de los medios aptos para transformarlos. Precisamente por este motivo, afirma Chiara Saraceno,*[207] *muchos militantes alemanes han abandonado las experiencias de escuelas maternales antiautoritarias, surgidas muchas de ellas en el 68, para dedicarse a un trabajo en el barrio obrero con los obreros. Un fenómeno más o menos parecido ha tenido lugar también en Italia durante estos últimos años. Por el mismo motivo la mayoría de las comunas infantiles alemanas dejaron de llamarse antiautoritarias y recibieron el nombre de comunas socialistas, trasladándose muchas de ellas de los barrios de elevada categoría social a los barrios obreros [1977]. La educación antiautoritaria se concibe, pues, como una invención pequeñoburguesa, surgida del conflicto que esta clase social se ve obligada a mantener con la autoridad en la actual sociedad. Sin embargo, los problemas de las clases asalariadas, cuya función es suprimir la explotación y transformar las*

207. Chiara Saraceno: *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*, Libros de Confrontación, Barcelona, 1977.

> *estructuras sociales vigentes por otras más justas, escapan totalmente a estos planteamientos.*[208]

De la educación anarquista al acompañamiento

Como ya hemos mencionado, el término con el que se nombra a quienes trabajan en las escuelas libres y libertarias actuales no es el de «maestras», «profesoras» o «educadoras», sino el de «acompañantes», una denominación que reivindican de manera unánime con la intención de desmarcarse de la idea convencional de docente.[209] Su práctica, por lo tanto, ya no se describe como «educación anarquista», sino como «acompañamiento respetuoso», que parece tener poco que ver con formar militantes y mucho más con sostener emociones. Por supuesto, su trabajo no se reduce a esto último y muchas acompañantes insisten en otras cuestiones como, por ejemplo, la educación en valores. Sin embargo, las palabras con las que se nombra lo que hacemos son importantes, puesto que modifican los significados que atribuimos a nuestras acciones y construyen imaginarios sobre lo que se espera de nosotras. Por ejemplo, difícilmente podremos concebir como acompañamiento lo que para Carrasquer era la tarea de su escuela de militantes: «proporcionar los conocimientos necesarios para impulsar la revolución en marcha y lograr una conducta moral ejemplar».[210] Tampoco parece que la palabra «acompañamiento» pueda designar lo que Cuevas Noa describe aquí:

> *Una imagen clásica de educación libertaria puede ser la de un grupo de jornaleros leyendo el periódico en las gañanías de los cortijos andaluces hasta hace unas decenas de años. La lectura en voz alta y comentada del periódico, en círculo, de la prensa obrera, aun cuando muchos jornaleros eran analfabetos, señalaba la metodología grupal de aprendizaje, encaminada a la toma de conciencia revolucionaria. Veamos un ejemplo en las palabras de un obrero cenetista de Coria del Río, rememorando los años treinta del siglo XX: «Allí aprendíamos a hablar (en la escuela del sindicato). Un compañero tomaba uno de nuestros periódicos y leía una noticia. Luego entre todos los que estábamos allí, diez o veinte, comentábamos qué nos parecía por turno. De esta forma nos acostumbrábamos a tomar la palabra, que era algo a lo que nos animaban continuamente nuestros mayores, a que habláramos y diéramos siempre nuestra opinión, para que no nos quedásemos nunca sin decir lo que pensábamos. Eso era muy bueno para estar en las asambleas [...]. Pero lo que mejor recuerdo que aprendimos era a estar orgullosos de ser trabajadores. Venían de otros sindicatos de la CNT, los mineros por ejemplo, y nos explicaban su oficio, luego íbamos nosotros al de ellos y le explicábamos las tareas del campo. Aprendíamos la dignidad...».*[211]

Acompañar, que remite a caminar junto a alguien, solo encaja con un enfoque no directivo: si acompañamos a alguien, es esa persona la que decide el recorrido, la meta y la finalidad, así que dejar de hablar de «educar» exige renunciar a definir objetivos en la tarea docente y a realizar propuestas para orientar en el camino.[212] Entendemos, por lo tanto, que en un proyecto de acompañamiento no puede haber un currículum explícito, lo que choca con la afirmación de Suissa de que las escuelas libertarias tienen currículums sustantivos con mensajes claramente anarquistas.[213] De hecho, en las escuelas libertarias actuales no se

208. Fontán Jubero, *La escuela y sus alternativas de poder..., op. cit.*, pp. 155-156.
209. Castillo Bravo, *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. XXI en España..., op. cit.*
210. Félix Carrasquer citado en Miguel Mur Mata: «Educación libertaria en Aragón, 1936-38», *Aula*, n.º 8, 1996, p. 86, bit.ly/3qt9U17.
211. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación..., op. cit.*, pp. 147-148.
212. Castillo Bravo, *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. XXI en España..., op. cit.*
213. Judith Suissa: «Anarchy in the classroom», *New Humanist*, 2007, bit.ly/3nTc07g.

habla de resultados, sino de acompañar procesos.[214] En relación con esto, Cuevas Noa señala que

> *...[el hecho de] que en algunos momentos históricos los educadores anarquistas hayan defendido el respeto absoluto por la libertad del alumno no sólo como método sino también como fin en sí mismo responde más bien a circunstancias históricas determinadas, en las que el autoritarismo más feroz debía ser contestado con una educación libre en términos absolutos. La estructura manifiesta y profundamente autoritaria de sociedades herméticas ha llevado a poner en movimiento ideas y prácticas pedagógicas totalmente no directivas que tenían más bien una función terapéutica para la infancia y juventud. No se pueden entender de otro modo experiencias como la de las comunidades escolares de Hamburgo, que en los primeros tiempos se dedicaban a «desintoxicar» al alumnado de la disciplina y el orden maniáticos de sus experiencias escolares previas, admitiendo para ello el desorden más extremo en su nueva educación. También, toda la corriente de educación antiautoritaria vinculada al psicoanálisis, como es el caso de Summerhill, se une a esta necesidad histórica.*[215]

Es cierto que, frente a la preocupación por la razón que dio su nombre a las escuelas racionalistas, militantes como Puig Elías reivindicaron que la escuela atendiera al universo emocional de los niños y niñas como una manera de oponerse a la reducción del ser humano a su faceta racional[216] y de insistir en la necesidad de una educación verdaderamente integral. Por lo tanto, la actual defensa de una escuela centrada en el acompañamiento emocional bebe de los planteamientos de referentes históricos del movimiento libertario. Sin embargo, como señala

214. Castillo Bravo, *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. XXI en España...*, *op. cit.*
215. Cuevas Noa, *Anarquismo y educación...*, *op. cit.*, pp. 141-142.
216. Como hemos abordado en el primer capítulo, esta dicotomía entre razón y emoción nos parece, como mínimo, bastante problemática.

Cuevas Noa, en los últimos años el anarquismo se ha visto huérfano de referentes propios en el campo de la pedagogía, lo que ha obligado a la importación de ideas con mayor o menor proximidad, pero no genuinamente anarquistas.[217] Estas ideas han sido tomadas generalmente de otras pedagogías antiautoritarias y no tienen su origen en reflexiones pedagógicas o políticas, sino sociológicas, filosóficas y sobre todo psicológicas. Como desarrollaremos más adelante, se está produciendo una transformación de la función del profesorado, que es cada vez menos pedagógica y más terapéutica, un proceso que en el caso de las escuelas alternativas resulta mucho más evidente. Además, cabe destacar que el enfoque terapéutico que más ha calado es el no directivo, que apuesta por cambiar la mirada que dirigimos al mundo en lugar de transformar la realidad, por lo que también ha sido objeto de polémica dentro del campo de la psicología. En cuanto a las escuelas libertarias, Castillo Bravo resume de este modo la atención que se presta a lo emocional citando las declaraciones de varias acompañantes:

> *El énfasis en las emociones pareciera estar orientado a evitar el «autoritarismo» y la «represión» (E6) y promover una «aceptación de la emoción» (E4), es decir, que no existen emociones buenas o malas que deben ser reprimidas y eliminadas de la persona, sino que éstas deben ser «gestionadas» (E6) y vividas según ellas lo demanden (E4). Aquí se puede suponer cierta influencia del trabajo de Carl Rogers en la pedagogía libertaria, el cual es, de hecho, reconocido por algunos de los entrevistados (E3, E4). [...] En cualquier caso, no resulta insignificante constatar esta centralidad de la emoción al interior de la pedagogía que defienden y ejercen los entrevistados en la medida que pareciera que, por un lado, la escuela tradicional no considera este aspecto y, por el otro, la escuela alternativa no libertaria lo ve más como un medio para el futuro laboral*

217. Cuevas Noa, «La línea rojinegra educativa del anarquismo español»..., *op. cit.*

del niño que como parte del desarrollo integral del niño, como un fin en sí mismo.[218]

Trabajo personal o la vida al servicio del proyecto

En las escuelas alternativas la idea de que un acompañante que se precie de serlo ha de realizar un «trabajo personal» se ha convertido en un axioma. Por eso, en este apartado intentaremos explicar el significado de este concepto tan impreciso haciendo hincapié en los riesgos que entraña aceptar dicha afirmación. Para empezar, resultan de enorme interés las conclusiones del estudio sobre identidad docente en tres escuelas libertarias que llevó a cabo Castillo Bravo:

> *Un tópico que fue ampliamente compartido por la mayoría de los entrevistados, y que pareciera presentarse como la característica más relevante del docente libertario, es la disposición a trabajar en su propia persona, de autoconocerse y autoformarse. Los acompañantes lo expresan del siguiente modo: «...el autocuestionamiento, autocrítica, revisión de una misma, me parece fundamental. Me parece que cuando se acompaña desde una idea, o desde una idea política, desde una ideología, me parece que se reproduce lo mismo. O sea, sí, creo que ese quizá sería mi primer punto, el cuestionamiento, intentar empezar de cero, someter a crítica, a revisión todo lo que surge de manera inconsciente constantemente ¿no?, las actitudes, las autoridades, todo, revisarlo y cuestionarlo y a una misma...» (E4). «Yo considero que lo más importante que puede hacer cualquier persona que se relacione con la niñez es trabajarse a sí misma», «la mochila es muy pesada que llevamos* [sic] *y hay que ir descargándola, pero hay que hacerlo de verdad» (E6). E3 y E4 incluso sugieren*

218. Castillo Bravo, *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. XXI en España..., op. cit.*, p. 74.

> *que ese trabajo personal por parte del acompañante puede incluso incorporar trabajo de terapia: «...quien esté en la plaza se haya hecho terapia, se haya trabajado personalmente. Entonces yo no lo he hecho, pero sí creo que me hubiera servido y que me servirá, me serviría ahora y me servirá a futuro. Entonces el tener mucho trabajo personal hecho para mí eso es valioso, es básico. Y eso es revisar mucho tu mochila, limpiar mucho la mirada hacia la niñez, a ver, intentar currarte todo el tema: machismo, racismo, clasismo. Todo ese trabajo personal es para mí lo más importante a la hora de acompañar, es lo fundamental... Pero es currarte el adultocentrismo desde forma transversal, clasismo, racismo, feminismo, etcétera, etcétera. Entonces, para mí esas cualidades son necesarias para acompañar» (E3). «...lo que cobro me lo gasto en terapia, en formación ¿no? Jaja o sea como que es una cosa que se revierte sobre el proyecto» (E4).*[219]

Moreno-Romero coincide y afirma que las acompañantes han de asumir procesos de desaprendizaje que posibiliten un cambio en sus relaciones con niñas y niños y fomenten una aceptación incondicional por medio de un «autoconocimiento reflexivo que facilite la toma de conciencia del propio actuar y sus consecuencias».[220] Citando a Mercogliano,[221] quien afirma que muchas personas vienen de familias disfuncionales y de haber sufrido diversas formas de abandono o abuso, añade que «ese proceso de desaprendizaje de las personas acompañantes debe relacionarse también con sus asuntos infantiles no resueltos, casi desde una perspectiva terapéutica».[222] Sobre esto, debemos señalar varias cuestiones. En primer lugar, en los entornos de educación

219. *Ibid.*, p. 80.
220. Moreno Romero, *Desescolarización democrática para la justicia social..., op. cit.*, p. 162.
221. Chris Mercogliano: *Making It Up as We Go Along. The Story of the Albany Free School,* Heinemann, Portsmouth, 1998.
222. Moreno Romero, *Desescolarización democrática para la justicia social..., op. cit.*, p. 162.

alternativa se abusa de atribuir cualquier problema a situaciones vividas en la primera infancia, a menudo culpabilizando, de manera directa o indirecta, a las madres. En segundo lugar, aunque esto ya no nos sorprenda, es preciso insistir en que lo que se propone con esto es la búsqueda de soluciones individuales, que además se reducen a un proceso de introspección, para abordar problemas sociales. Por último, el concepto de desaprender, que tan extendido está en los discursos de las escuelas alternativas, tiene su origen en el *coaching* y las terapias de crecimiento personal, con las que ya hemos sido críticas en el primer capítulo.

Por ello, es urgente preguntarnos si esta insistencia en la difusa idea del «trabajo personal», que la mayoría encuentra muy beneficioso o incluso imprescindible, puede esconder ciertos peligros, por ejemplo, para la conservación de ciertos derechos laborales. Si pensamos en otro tipo de trabajos asalariados, es muy probable que desconfiásemos de las intenciones de un jefe que nos manda insistentemente a resolver nuestros problemas en terapia. Sin embargo, en el sector de lo alternativo parece que la necesidad de llevar a cabo un proceso terapéutico para poder desempeñar bien tu trabajo ha permeado sin encontrar apenas resistencia, llegándose incluso a exigir en las ofertas de trabajo de escuelas libres que las candidatas estén en terapia o lo hayan estado, que hayan «vaciado su mochila» de traumas, especialmente los infantiles. En algunas escuelas alternativas, incluso se ha normalizado la posibilidad de fiscalizar por completo la vida de las acompañantes con el fin de averiguar si encajan o no en el proyecto, entendiendo que esta profesión ya no te exige *saber* o *hacer* sino *ser*, en una entrega total al trabajo. Como consecuencia, ser acompañante se ha convertido para muchas personas en una identidad personal más que profesional: el trabajo se vuelve un proyecto de vida y, en algunos casos, de militancia también, pero una militancia a la que se dedica toda la jornada y a cambio de un salario que apenas da para vivir. A pesar de ello, trabajar como acompañante —y más si es en una escuela consolidada— llega a percibirse como una gran oportunidad formativa para la trabajadora, incluso como una suerte o un privilegio, hasta el punto de que muchas escuelas alternativas ofrecen

voluntariado para cubrir puestos de trabajo de manera irregular. En algunos casos, este periodo de trabajo voluntario es un requisito indispensable para poder ser contratada más adelante.

Asimismo, a menudo se exige a las acompañantes una constante formación continua con la intención de que alcancen la perfección en el acompañamiento, en coherencia con la idea de que el niño nace bueno y cualquier influencia o intervención puede tener repercusiones dramáticas para el desarrollo de niños y niñas. Esta presión por realizar un acompañamiento impecable ha conducido a la proliferación de costosas formaciones que se acaban convirtiendo en exigencias para desempeñar este trabajo o incluso para ser madre o padre, ya que esta preocupación ha modificado también la manera de entender la crianza: hoy parece haberse vuelto necesario que las familias sean profesionales de la psicología y la educación para desempeñar bien su rol. De no serlo, resulta difícil esquivar la culpa y la sensación de incapacidad por no dedicar el tiempo (y el dinero) a terapia y formación.

Una terapeuta fantasma en la escuela

> *También hemos aprendido de nuestros autores que el maestro, el profesor, el enseñante tienen un papel que jugar; que no están en la clase sólo para maravillarse de la riqueza del mundo infantil o para encauzar los lazos de afecto y promover un flujo constante de comunicaciones interpersonales terapéuticas. El profesor es necesario y no es serio postular una dimisión o un absentismo de hecho o de derecho; el profesor es necesario para orientar el trabajo de los alumnos, para coordinarlo, para alentar dudas, hipótesis e investigaciones; es necesario para oponerse a la inconsistencia de la espontaneidad natural —pero no para ir contra la espontaneidad misma—, para disciplinar las actividades de la clase —pero no con la*

> *disciplina autoritaria de la pedagogía tradicional—; es necesario para organizar la vida de la clase, para poner en marcha las actividades y encauzarlas, para instaurar modelos cooperativos y de autogestión.*[223]

Allí donde las pedagogías alternativas están abriéndose paso se está produciendo, como decíamos, un cambio en la función del profesorado: de ser alguien que enseña o educa, ha pasado a «acompañar procesos», una labor poco concreta que remite a un imaginario terapéutico. Así lo expresan dos acompañantes de escuelas libertarias entrevistadas por Castillo Bravo:

> *[Con la palabra «docente»] a mí se me viene a la mente el profesor tradicional, con una pizarra detrás y que da un poco su charla. No me identifico con ese concepto. Me acomoda más «acompañante», que es la que hemos tomado en [la escuela]. También hay gente a la que le suena raro, yo ya me acostumbré a la palabra, porque acompañamos procesos, ese es nuestro papel dentro del espacio educativo. Creo que el docente enseña, como que la tarea del docente es enseñar y nosotros no enseñamos, o no es nuestra... o sea enseñamos seguro, pero no es nuestro objetivo ni nuestro papel.*[224]

> *Bueno, yo creo que por diferentes razones [preferimos el término «acompañante»]. Claro, la figura, el concepto de maestro está muy anclado en la figura del maestro de la escuela tradicional, que se aleja mucho del concepto del que estamos hablando de maestro. Entonces yo creo que un poco para diferenciar ese rol, puede ser porque, bueno, la educación entendida como hablábamos antes [la que se practica aquí] no es sólo unidireccional, es multidireccional y por lo tanto... de repente... «bueno, que estos son los maestros y vosotros no», cuando aprendemos mutuamente de todos. Pues*

223. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*, p. 639.
224. Castillo Bravo, *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. XXI en España...*, *op. cit.*, p. 85.

> *yo creo que sería un poco erróneo. Supongo que por eso. También entendíamos que «acompañante» se acercaba más a lo que entendíamos, que la función de las personas adultas acompañaban en ese proceso a las personas más pequeñas. Creo que se acercaba más a eso. Al acompañarlas, claro, aprendiendo mutuamente, compartiendo conocimiento.*[225]

En estos testimonios se aprecia que la tarea docente se desdibuja, hasta el punto de que casi se niega su existencia: en la medida en que todas podemos aprender unas de las otras, todas podemos ser maestras y, por lo tanto, ninguna lo es. En última instancia, este discurso oculta que, aunque todas podamos estar aprendiendo, solo las maestras tenemos la responsabilidad en ese contexto de que las demás aprendan. Además, como consecuencia de esta indefinición, el trabajo de las acompañantes se vuelve más confuso y, por lo tanto, demandante. Es habitual que, al preguntar a acompañantes sobre su función, manifiesten dudas sobre en qué consiste exactamente el «acompañamiento respetuoso» al que hacen referencia. Sin embargo, sí parecen tener claro que una parte fundamental de su labor consiste en proporcionar sostén emocional a los niños y niñas, ya que la tarea docente no solo se ha desdibujado, sino que también se ha transformado y se exige a las acompañantes una formación terapéutica, centrada fundamentalmente en el uso de técnicas no directivas.

Esto coincide con las conclusiones de Castillo Bravo.[226] Esta investigadora señala que en las escuelas libertarias una de las tareas principales es la de acompañar la resolución de conflictos que puedan surgir entre los niños y niñas y que esto se lleva a cabo, generalmente, por medio del establecimiento de límites de manera no autoritaria y de lo que se conoce como «escucha activa», una técnica no directiva muy utilizada en el campo de la psicoterapia que tiene su origen en las teorías de Carl Rogers y que se basa en realizar reflejos de las emociones del otro sin emitir juicio alguno al respecto. Aunque este enfoque

225. *Ibid.*, pp. 85-86.
226. *Id.*

está ampliamente extendido, en el estudio de Castillo Bravo un acompañante de una escuela libertaria planteaba dudas al respecto de estas prácticas:

> *...cuando hay dinámicas, por ejemplo, de peques que agreden a otro peque, a mí me da miedo que la escuela libre, en pos de la autorregulación y de que son sus procesos —la peque agredida tendrá que empoderarse o la peque que agrede tendrá que empatizar—, a mí me da miedo que eso, lo que acabe es en que en la escuela libre se permita el* bullying *y un* bullying *más dañino, porque la vivencia de la persona agredida es que las personas adultas lo ven y lo permiten. Ese es un peligro.*[227]
>
> *Desde un enfoque no directivo basado en la escucha activa, puedes hacer un reflejo, «ah, estás enfadada con tus compas» y te quedas ahí. Yo, para mí, politizar es decirle «estás maltratando a tu compa», eso es una palabrota, ¿no?, porque es como, como hablas de la no directividad, «¿ahí dónde queda, estás haciendo un juicio de valor?». Para mí eso es politizar porque no es un conflicto —las dos queremos el camión—, sino que hay una dinámica atrás, en esas dinámicas se generan relaciones de poder, se generarán unas estructuras de poder, generando un dominio, una sumisión. Entonces, nombrar la palabra «maltrato» para mí es hacer política para que tomen conciencia de eso.*[228]

Estas reflexiones apuntan a algunos peligros de esta presencia ausente en la escuela, que está, pero no propone, no sugiere, no juzga y solo interviene cuando la agresión es más explícita, colocando su cuerpo como barrera, pero sin nombrar lo que ha ocurrido. Ya hemos insistido en los peligros del silencio no directivo, que solo lo es en apariencia, pero nos parece oportuno

227. *Ibid.*, p. 94.
228. *Ibid.*, p. 95.

mencionarlo de nuevo aquí. Según Hameline y Dardelin, cuando el profesor asume un rol exclusivamente de observador,

> *...lo que los alumnos sienten es, sobre todo, la anomalía de una presencia silenciosa que ellos perciben como una negativa a participar [...]. Paradójicamente, se sienten más juzgados por el silencio de un observador, cuyo parecer es normalmente esperado, pero se lo calla, que por una intervención crítica suya. Lo importante, a sus ojos, es que participe.*[229]

Por ello, estos autores señalan que, en los casos en los que el grupo se siente dolorosamente incompetente y espera la intervención del profesor, «el no intervenir es ser directivo»[230] y añaden que, aunque el docente deba respetar y escuchar al alumnado, «sigue siendo un adulto con su propia afectividad» y «tiene derecho a que se reconozcan su autonomía, sus gustos y sus simpatías: le sería inútil negarlas, pero, al mismo tiempo, se niega a que invadan y deterioren los papeles que su función le obliga a asumir».[231] Además, invitar al profesorado a comportarse como un fantasma, que está y debe atender deseos en un contexto muy demandante pero no puede mostrarse, no solo le deshumaniza y recrudece su explotación, sino que dificulta el establecimiento de relaciones personales placenteras, en las que ambas partes se sientan reconocidas.

El desarrollo de las potencialidades innatas

> *Contrariamente a lo que quiere la representación espontánea, no estaba ya la estatua en el bloque de*

229. Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin: *La libertad de aprender. Justificación de la enseñanza no directiva*, Stvdivm, Madrid, 1973, p. 296.
230. *Ibid.*, pp. 296-297.
231. *Ibid.*, p. 269.

mármol, ni el hombre concreto estaba de antemano en el niño concreto, ni los datos estaban ya en los hechos. No han sido extraídos, sino creados, producidos. No son un principio, sino un resultado.[232]

La defensa del acompañamiento se apoya en la idea de que educar consiste en sacar lo que el niño ya contiene en potencia, de extraer de él en lugar de influirle. Esto significaría que «los recursos de la persona residen siempre en *su interior*» y que «el papel del pedagogo consiste en favorecer, en los niños, la *confianza en sí mismos* que es condición de toda adaptación y de todo aprendizaje eficaces».[233] Esta concepción de la educación como extracción encaja a la perfección con las ideas de Rogers, según el cual, siempre que las condiciones circunstanciales se mantengan favorables, todo organismo tiende invariablemente a la actualización, es decir, a desarrollar toda su potencialidad favoreciendo su conservación y su enriquecimiento.[234] En palabras de Lerena:

De acuerdo con la idea de la educación-extracción, reforzada con el mito de la educación no-directiva, el objeto o fin del sistema de enseñanza sería desarrollar el hombre que hay oculto en cada niño, actualizar sus potencialidades, descubrir sus naturales disposiciones y aptitudes, ayudar, en fin, a que éstas no se malogren.[235]

Esta teoría tiene un paralelismo evidente con el concepto de autopoiesis del biólogo Maturana, que ha sido utilizado en muchas escuelas alternativas para justificar la no directividad y que hace referencia a la capacidad de desarrollarse y mantenerse por sí mismos que tienen todos los seres vivos. Para explicar su utilidad en el campo de la educación, suele recurrirse a la

232. Carlos Lerena: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1989, pp. 66-67.
233. Hameline y Dardelin, *La libertad de aprender...*, *op. cit.*, p. 68.
234. Palacios, *La cuestión escolar...*, *op. cit.*
235. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales...*, *op. cit.*, pp. 35-36.

comparación entre el desarrollo de una planta y el del ser humano: los partidarios de esta teoría entienden que, del mismo modo que la semilla ya contiene en potencia todo lo que la planta necesita y que lo único que hace falta para que la planta crezca es proporcionarle unas condiciones básicas de luz y agua, el niño contiene ya en potencia todo lo que necesita para desarrollarse. Llevada al extremo, ha servido para justificar que cualquier estímulo del desarrollo es perjudicial, obviándose que, a diferencia de una semilla, el ser humano es una construcción sociohistórica que no puede reducirse a sus aspectos biológicos, entre los que los no directivistas incluyen una curiosidad innata inagotable. De hecho, en su tesis doctoral, Len Solo identificó que una de las creencias principales en el movimiento de escuelas libres era que el ser humano es curioso por naturaleza y que, siempre que se le proporcione apoyo y amor en un ambiente estimulante, aprenderá y crecerá de manera continua.[236] Estos planteamientos son el punto de partida de la filosofía idealista y esencialista, tal y como explica Lerena:

La plataforma de supuestos en que descansa la reflexión idealista sobre la educación, a poco que se la considere, resulta necesariamente inadmisible. Por de pronto, consignemos que esa reflexión empieza por considerar que hay cualidades específicamente humanas que son independientes del estado de las relaciones sociales existentes en un momento histórico determinado, esto es, que en el hombre existe un núcleo esencial de atributos humanos que no debe nada a los procesos sociales (esencialismo). Por otra parte, dicha concepción considera que los protagonistas únicos de las relaciones sociales son los sujetos, los cuales no serían como piezas en un tablero, cada una de ellas caracterizada por una diferente posición y una diferente y específica capacidad de movimientos dentro de ese tablero, sino que serían personas, las cuales, más acá de una frontera simplemente

236. Len Solo citado en Miller, *Free Schools, Free People...*, *op. cit.*, p. 60 (traducción propia).

> *limitativa, estarían dotadas de voluntad libre y de consciencia (idealismo). Sobre semejante planteamiento, que tiene como uno de sus efectos entronizar la psicología en el campo de la educación y convertirla en soberana, se teje la telaraña de todos los posteriores malentendidos y falsificaciones. Esencialista e idealista, ese planteamiento, que, por otra parte, autonomiza la reflexión sobre la práctica educativa de la reflexión sobre otras prácticas sociales, por ejemplo, las prácticas económica, política e ideológica, como tendremos muchas ocasiones de insistir, es un planteamiento psicologista, porque reduce las relaciones sociales, de las que las relaciones educativas son un tipo particular, a simples relaciones interpersonales o interpsicológicas (psicologismo).*[237]

Desde esta perspectiva, el fin de la educación sería «despertar y desenvolver las disposiciones naturales» del alumno,[238] por lo que «no conviene encauzar cultural o socialmente la naturaleza de los educandos, sino que, por el contrario, debemos permitir su desarrollo libre, espontáneo y natural; un desarrollo que tan sólo obedezca a las leyes de su naturaleza individual».[239] Se produce así una vuelta a la naturaleza que «supone conectar de nuevo con los sentimientos en detrimento del culto a la razón»[240] y el conocimiento ha pasado a considerarse accesorio, cuando no prescindible, en una escuela que ahora afirma dedicarse a trabajar el «ser». Esto explicaría por qué los discursos sobre acompañamiento respetuoso recurren a términos que remiten a la naturaleza, como «criaturas» o «crianza natural». No parece casual tampoco que muchos nombres de escuelas libres hagan referencia a algún elemento que en el imaginario colectivo se entiende como natural.

237. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales…, op. cit.*, p. 62.
238. *Ibid.*, p. 29.
239. Josep M. Puig Rovira: «Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias», en Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI…, op. cit.*, pp. 151-176, esp. p. 153, bit.ly/3GwY7nQ.
240. *Ibid.*, p. 153.

Como explica Palacios, «en estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad; el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño».[241] En la misma línea, Lerena afirma que el maestro idealista considera no estar poniendo nada en el niño y no tener tampoco nada que añadir a la obra de la naturaleza: «cree limitarse a despejar de obstáculos el desenvolvimiento *natural* de los atributos de lo que, en uno u otro lenguaje, vendría a ser el *alma* del alumno».[242] Asimismo, añade:

> *El maestro sería, no un representante de la realidad, no una parte ya de la realidad misma en la que se trata de ir introduciendo al alumno, sino que sería un simple mediador, un elemento neutral entre dicha realidad y el alumno. El maestro no impondría respuestas o contenidos precisos a este último, sino que se limitaría a proporcionarle la oportunidad de hacer su propia búsqueda, descubrir sus propias respuestas y encontrar sus propios contenidos. […] La clave consistiría, por consiguiente, en establecer unas buenas relaciones personales entre maestro y alumno, de tal modo que este último pudiese descubrir y desarrollar sus dones originales en un clima de libertad y de espontaneidad que garantizarían la autenticidad de sus logros.*[243]

Lerena apunta aquí a una de las ideas principales sobre las que se apoya la perspectiva de la educación como extracción, que ya hemos mencionado anteriormente: la existencia de dones naturales e innatos, una teoría que no es más que «una máscara que pretende camuflar los privilegios o las dificultades ligados a los medios sociales de procedencia»[244] y que «individualiza el éxito de los menos —éxito que, esencialmente,

241. Palacios, *La cuestión escolar…, op. cit.*, p. 32.
242. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales…, op. cit.*, p. 31.
243. *Ibid.*, pp. 29-30.
244. Palacios, *La cuestión escolar…, op. cit.*, p. 642.

tenían asegurado ya de partida, debido a la lógica de funcionamiento de la estructura de clases— e individualiza el fracaso de los más, responsabilizándolos y culpabilizándolos».[245] De este modo, se ocultan e invierten en el plano del pensamiento los procesos que determinan que los sujetos sean de un modo y no de otro en un momento dado, es decir, se oculta que el medio añade y se afirma que el educador solamente extrae lo que ya estaba en potencia y registra las diferencias preexistentes, que desde esta perspectiva no serían diferencias de clase sino puramente individuales.[246] Gramsci, quien se oponía también a la presuposición de que el hombre estaba ya en potencia en el niño y de que, por lo tanto, era preciso dejarle desarrollarse sin coerciones de ningún tipo, formulaba así su crítica en una carta escrita a su mujer desde la cárcel en 1929:

> *Este modo de concebir la educación como el devanado de un hilo preexistente tuvo su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, es decir, cuando se negaba una filosofía peor aún; pero hoy está igualmente superado.*[247]

En lo que respecta a la pedagogía libertaria, a pesar de que anarquistas como Bakunin criticaron duramente el pensamiento de Rousseau, sus ideas sobre la naturaleza humana calaron en algunos sectores ácratas, que se inclinaron por un paidocentrismo que apostaba por construir entornos para la infancia en los que esta pudiera «desarrollar libremente todas sus potencialidades».[248] Para Lerena, la escuela de Ferrer incluía también estas ideas y defendió una práctica educativa negativa que consistiera en no impedir «el despliegue natural y espontáneo de las capacidades

245. Lerena, *Reprimir y liberar…*, *op. cit.*, p. 569.
246. *Id.*
247. Manacorda, *El principio educativo en Gramsci…*, *op. cit.*, p. 82.
248. Lorenzo Lacruz, «Reflexiones en torno a la vigencia de la teoría educativa crítica…», *op. cit.*, p. 2.

innatas en los alumnos».[249] Según el propio Ferrer, «el educador verdaderamente digno de ese nombre obtendrá todo de la espontaneidad, porque conocerá los deseos del niño y sabrá secundar su desarrollo únicamente dándole la más amplia satisfacción posible».[250] Del mismo modo, en el IV Congreso de la CNT (Zaragoza, 1936), los anarcosindicalistas rechazaron que la educación se entendiera como manipulación, de manera que se restringieran o rompieran las potencialidades de cada individuo:

> *Para nosotros el niño —y el hombre— es un tesoro de fuerzas en potencia, que no limitaremos ni deformaremos jamás con el sello de ningún molde que por el solo hecho de serlo niega la esencia misma de nuestros ideales basados en el respeto y en el cultivo integral de la personalidad humana.*[251]

Otras anarquistas como Emma Goldman se pronunciaron también en el mismo sentido. Después de una visita a La Ruche, esta militante afirmó que la educación tenía que insistir en el desarrollo libre de las fuerzas y tendencias innatas del niño.[252] En cuanto al pedagogo anarquista Julio Barcos, Herrera destaca su apuesta por una educación que respetara los impulsos naturales del niño y que descubriera y fomentara sus vocaciones latentes y los impulsos firmes y altruistas de su alma.[253]

Por último, queremos hacer referencia a una práctica habitual tanto en escuelas libertarias como en escuelas alternativas en general que tiene una relación muy directa con la cuestión que abordamos en este apartado. Hemos planteado ya que este discurso en torno al desarrollo de las potencialidades innatas supone rechazar la posibilidad de entender la educación como

249. Lerena, *Reprimir y liberar…*, *op. cit.*, p. 361.
250. Ferrer i Guàrdia, *La Escuela Moderna…*, *op. cit.*, p. 76.
251. Martínez, *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil…*, *op. cit.*, p. 33.
252. Suissa, «Anarchist education»…, *op. cit.*
253. Herrera, *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino…*, *op. cit.*

compensadora de las desigualdades de origen. Sin embargo, cabe señalar que esta renuncia a la compensación se exacerba a medida que la edad de los niños y niñas aumenta: en muchas escuelas alternativas existe una edad límite, inferior a la edad máxima de su alumnado, a partir de la cual no se permite el acceso a alumnado nuevo que provenga de escuelas convencionales, puesto que se entiende que la sociedad ha podido corromper ya su naturaleza y que es tarde para cualquier intervención compensatoria desde la escuela. Esta práctica de inspiración rousseauniana estaba presente, por ejemplo, en La Ruche, tal y como demuestran los siguientes fragmentos escritos por Faure:

> *Expliquemos, igualmente, por qué limitamos la edad de admisión a La Ruche a los diez años. Más allá de esta edad, los niños han pasado por la escuela y han permanecido en ella más o menos tiempo; han estado en la calle; han hecho el pillo con los chicos y las chicas de su edad; han adquirido algunas costumbres; en su cerebro y en su corazón, la familia, la escuela, el barrio, la calle han depositado una suma más o menos considerable de ideas y sentimientos; han puesto en práctica ciertos métodos; ya tienen una cierta forma de enfocar las cosas.*[254]

> *Primera constatación: de todas las objeciones que se oponen a la aceptación de una humanidad libre y fraternal, la más frecuente y la que parece más tenaz, es que el ser humano es profunda e irreductiblemente perverso, vicioso, malo; y que el desarrollo de un medio libre y fraternal implica la necesidad de individuos dignos, justos, activos y solidarios, la existencia de tal medio, esencialmente contrario a la naturaleza humana, es y será siempre imposible. Segunda constatación: cuando se trata de personas que han llegado a la vejez o sencillamente a la edad madura, es casi imposible, y cuando se trata de adultos que han alcanzado la edad de veinte o de treinta años sin experimentar la necesidad de mezclarse en las luchas sociales de su época, es muy difícil intentar con éxito la obra deseada y necesaria de educación y de conversión; por el contrario, nada es más fácil que realizarlo con seres todavía jóvenes: los pequeños de corazón limpio, cerebro nuevo, voluntad flexible y maleable.*[255]

En definitiva, entender la educación como extracción nos conduce nada más y nada menos que a aceptar la derrota y renunciar a construir una sociedad distinta. Frente a quienes sueñan con una escuela que no corte las alas, nosotras luchamos por una que contribuya a dárnoslas.

254. Faure, *La Ruche. Una experiencia pedagógica…*, *op. cit.*, p. 88.

255. *Ibid.*, pp. 29-30.

EPÍLOGO

¿Y entonces cómo lo hacemos? ¿Acaso te conformas con la escuela pública tal y como está? ¿Lo que defiendes es la educación tradicional? ¿Qué propones entonces? Estas son preguntas que aparecen con frecuencia cada vez que una plantea críticas a lo que se ha llamado la «nueva educación» o a las pedagogías alternativas, y es preciso dedicarles algunas líneas en este epílogo.

En primer lugar, quizá sea necesario insistir en que denunciar el empeoramiento de las condiciones de la escuela pública, que escolariza a la mayor parte de niños y niñas de clase obrera, o señalar la amenaza que suponen las alternativas que se nos ofrecen no es en absoluto incompatible con concebir la posibilidad de otra escuela o incluso de una sociedad en la que la educación se materialice tomando otras formas completamente distintas. De hecho, si hay algo peligroso en la pregunta acerca de qué se propone, que tan inofensiva parece, es que responderla supone aceptar implícitamente el sistema dado —en este caso, la existencia de un Estado burgués que controla las condiciones en las que se desarrolla la educación— y además marca un tope, un horizonte concreto que se asume como lo máximo a lo que aspirar. Es decir, la exigencia de propuestas de mejora nos empuja a una mirada cortoplacista que se acaba convirtiendo en una trampa porque siempre implica la renuncia a la revolución.

De hecho, la experiencia me dice que aquellos que con más ímpetu preguntan qué se propone en el fondo no tienen ningún interés en escuchar la respuesta: su objetivo es más bien el de desactivar la crítica y atacar a quien la plantea. Otros, en cambio, preguntan con sinceridad auténtica, movidos por el miedo a no saber cómo seguir después de que se desmonten algunas certezas. Es comprensible, se trata de algo que nos pasa a todas, también a mí a lo largo de los años que ha durado esta investigación. Pensar en una estrategia a largo plazo me parece ahora una tarea compleja que requerirá de más formación y también de mucha imaginación porque, ante la pregunta de cómo podría ser la educación después del capitalismo, me vienen a la mente redes de pequeñas escuelas populares que tengan cerca bibliotecas, museos y espacios al aire libre, pero estoy segura de que hay posibilidades que aún no puedo ni sospechar y de que lo que puedo pensar está muy condicionado por lo que ya conozco. Por eso, aunque tenga mala prensa, la crítica negadora de lo existente me parece el mejor camino: una crítica que nos permita concebir una realidad diferente a la que conocemos sin abrazar por ello respuestas simplistas como las que dan las pedagogías alternativas, que hacen su propuesta y después fabrican una crítica *ad hoc* —que no es efectivamente crítica— para justificarla.

En este punto, alguien puede señalar, no sin cierta razón, que es arriesgado hablar de «pedagogías alternativas» así en general, pues cada una es diferente de la otra: sin duda, se trata de una etiqueta que funciona como un cajón de sastre y que a menudo solo aporta más confusión. No obstante, sus partidarios y los medios de comunicación utilizan el término, por lo que no nos queda otra que recurrir a él, aunque sea para rebatirlas. Eso sí, hemos intentado poner la atención en los rasgos que comparten —en distintos grados e incurriendo en numerosas contradicciones— y que podríamos resumir así: las pedagogías alternativas conciben la educación como un proceso de extracción o de despliegue espontáneo de una naturaleza humana que entienden esencialmente buena, mantienen una postura escéptica frente al conocimiento y convierten a la maestra en una acompañante no directiva que renuncia a educar en nombre de un falso antiautoritarismo. Además,

en la medida en que contribuyen a naturalizar y legitimar las desigualdades sociales —o, dicho de otro modo, a acentuar las diferencias entre las clases sociales—, podemos entenderlas como ideología burguesa. Al fin y al cabo, se trata simplemente de un abanico de opciones que permite el capitalismo y que no suponen amenaza alguna para este. Es curioso que, con el fin de hacerlas pasar por revolucionarias, haya quien defina las pedagogías alternativas como lo opuesto a la pedagogía oficial, por supuesto sin aclarar nunca en qué consiste esta última y cuál es su extensión. También lo es que, con frecuencia, las críticas a la educación alternativa sean contestadas con preguntas que exigen mayor concreción —«¿a qué autores has leído?, ¿qué escuelas alternativas conoces?, ¿con cuántas acompañantes y familias has hablado?»— y que estas dudas sean planteadas por las mismas personas que recibirían con los brazos abiertos cualquier crítica general que se hiciera de la escuela pública. Y no digo que esta no deba señalarse, porque por supuesto es necesaria. Lo que me preocupa es que, en muchos contextos, las escuelas alternativas esquiven la crítica al ser asociadas a las buenas intenciones o a una supuesta rebeldía por entenderse, equivocadamente, que están «fuera del sistema».

Y retomando la pregunta sobre qué hacer en adelante, esperamos que este libro sirva para orientar su respuesta, aunque no se incluyan propuestas al uso, y que anime a dejar atrás el pesimismo antropológico que nos empuja a delegar en otros la búsqueda de soluciones. Esperamos también haber aportado reflexiones para debatir, alejándonos de la autocomplacencia que caracteriza a los innovadores y del maniqueísmo de quienes basan su supuesta radicalidad en simplificaciones interesadas. El propio Ferrer i Guàrdia escribió que no tenía más que «tomar lo contrario de lo que he vivido», haciendo referencia a su etapa escolar, de la que, según Cappelletti[1] surgieron su vocación de educador y «gran parte de las ideas y de los sentimientos que inspiraron la vida de la Escuela Moderna». A nosotras, en cambio, nos gustaría que este libro haya suscitado

1. Cappelletti, *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria…*, *op. cit.*

preguntas y que ayude a superar ese impulso reactivo que tantas hemos sentido y que nos ha llevado a intentar poner en práctica, a menudo de manera acrítica o caótica —y también egocéntrica—, simplemente lo opuesto a lo que cada una recordamos haber experimentado en nuestra escolaridad.

De ahí que si alguien esperaba encontrar en este libro recomendaciones, instrucciones o alguna suerte de mandamientos del buen educador anarquista, es probable que la lectura le haya decepcionado, al menos inicialmente. Aun así, hemos preferido asumir ese riesgo porque pretendemos poner en valor la Teoría de la Educación en un momento en el que la demanda de recetas para la práctica, que sirvan en cualquier contexto y que puedan aplicarse de manera rápida y sencilla, forma parte del sentido común pedagógico y no escandaliza demasiado. Tampoco a muchos anarquistas, más interesados por la acción que por la reflexión teórica —como si esta no fuera ya praxis— y más por la descripción de las experiencias en las que se ha concretado la pedagogía libertaria que en el análisis crítico de estas. Sobre las dificultades que entraña acercarse a esta pedagogía con el propósito de teorizar, Tiana Ferrer señala algunas con las que coincidimos:

> *Quizá la principal se derive de la desaparición y dispersión de buena parte de la documentación original del movimiento, debido a las circunstancias de represión y clandestinidad en que habitualmente se desenvolvió. [...] Pero no menos importante es la dificultad que se deriva del hecho de que el movimiento libertario asignó a la acción un papel predominante frente a la teoría. La consecuencia, la «ausencia de reflexión crítica» a que se refiere Pere Solà Gussinyer, dificulta el estudio de los planteamientos educativos libertarios, e implica la necesidad de realizar una lectura de su acción, con el fin de alumbrar algunos presupuestos tácitos. Y, a su vez, hace más compleja la cuestión, pues la acción puede tener dobles o triples lecturas...*[2]

2. Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social...*, *op. cit.*, p. 88.

Por lo tanto, nuestra reivindicación de teorizar más y mejor no es una invitación a distanciarnos de lo que ya ha ocurrido ni tampoco de lo que está ocurriendo, sino más bien al contrario: pensar la pedagogía en términos de emancipación exige contextualizarla en el momento presente. La educación anarquista ha de estar, como dice Daniel Parajuá, «con los pies en el suelo, en la calle, en el día a día de los centros y espacios educativos, permanentemente confrontada con las cosas que ocurren, si no es un mero ejercicio intelectual para tranquilizar algunas conciencias».[3] Por eso, esperamos que se haya percibido a lo largo del libro que nuestra intención no ha sido la de defender la pedagogía desarrollada por el movimiento libertario ni tampoco la de hacer propaganda: hemos querido señalar aciertos y errores, dilemas y retos. De ahí que no solo confrontemos entre sí las diferentes corrientes de la pedagogía anarquista pasadas y presentes, sino que también hayamos recurrido a perspectivas fuera del espectro libertario, ubicadas en el comunismo o el marxismo. Esperamos que esto sirva para hacer visibles ciertas contradicciones y para señalar los peligros de planteamientos muy extendidos entre las anarquistas y que son herederos de la Escuela Nueva y de Rousseau.

Para terminar, queremos defender la práctica de una pedagogía crítica, al servicio de la lucha de clases: una pedagogía que entienda que la educación no extrae, sino añade, y que ese añadir no tiene nada que ver con rellenar, sino con establecer un diálogo; una pedagogía que no renuncie a la elaboración de un currículo compartido para seguir los intereses individuales surgidos espontáneamente, sino que se interrogue por las condiciones de producción del conocimiento con el fin de transformarlas para poner este al servicio de la emancipación de la clase obrera; una pedagogía que rechace modelos de innovación educativa que tratan de ocultar gracias a una retórica aparentemente progresista su carácter segregador y perpetuador de las desigualdades sociales. Es hora de organizarnos con

3. Parajuá, «No se puede hacer nada. Se puede hacer todo»..., *op. cit.*, p. 126.

todas aquellas maestras, profesoras y educadoras que, a pesar de las limitaciones de sus contextos, siguen trabajando por una educación crítica revolucionaria.

BIBLIOGRAFÍA

Abc tecnología: «Así es la escuela secreta de Elon Musk: sin exámenes ni gimnasia y con muchos robots», *ABC*, 4 de julio de 2018, bit.ly/30ioBJp.

Acri, Martín Alberto y Cácerez, María del Carmen: *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Libros de Anarres, Buenos Aires, 2011, bit.ly/3jYOyES.

Almela, Vicent: «La escuela Arcadia se presenta como centro educativo autogestionado en Barcelona», *Diagonal*, 17 de junio de 2015, bit.ly/3my5ovZ.

Alumnos de la Escuela de Barbiana: *Carta a una maestra*, Nova Terra, Barcelona, 1970.

Álvarez, Pilar: «Richard Gerver: "Hay demasiadas modas pasajeras en la educación"», *El País*, 4 de octubre de 2017, bit.ly/3vSeqqz.

Andrés Candelas, Mario: «Infancia y control social. Desmontando mitos sobre la institución escolar», *Estudios. Revista de Pensamiento Libertario*, vol. 3, n.º 3, 2013, pp. 83-93, bit.ly/2XUbVYh.

Ashoka: «Las escuelas que cambian el mundo, nuevo libro de César Bona en colaboración con Ashoka», 20 de septiembre de 2016, bit.ly/3orE9CJ.

—«Las escuelas que cambian el mundo», 27 de enero de 2017, bit.ly/311ZeM5.

Associació de Mestres Rosa Sensat: «Una perspectiva (escolar)», *Perspectiva Escolar*, n.º 395, septiembre-octubre de 2017, pp. 2-3, bit.ly/3Ci8gT0.

Auchter, Thomas: *Crítica de la pedagogía antiautoritaria*, Sociedad de Educación de Atenas, Madrid, 1978.

Avilés Farré, Juan: *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*, Marcial Pons Historia, Madrid, 2006.

Avrich, Paul: *The Modern School Movement. Anarchism and education in the United States*, ak Press, Edimburgo, 2006.

Azumendi, Eduardo: «Todos los niños tienen un talento. Solo hay que saber abrir la puerta para que lo saquen», *eldiario.es*, 6 de noviembre de 2015, bit.ly/3pZfCY5

—«El fin de la educación no es crear seres empleables, sino íntegros», *eldiario.es*, 21 de enero de 2017, bit.ly/2YIbH6Z.

Bakunin, Mijaíl: *Escritos de filosofía política II*, Alianza, Madrid, 1953.

Ball, Stephen J. y Youdell, Deborah: *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Universidad de Londres, Instituto de Educación, Londres, 2007.

Ball, Stephen y Olmedo, Antonio: «Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities», *Critical Studies in Education*, vol. 54, n.º 1, 2013, pp. 85-96, bit.ly/3w2bd85.
Bany, Mary A. y Johnson, Lois V.: *Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe*, Dunod, París, 1966.
Bernal Agudo, José Luis (coord.), Cano Escoriaza, Jacobo y Lorenzo Lacruz, Juan: *Organización de los centros educativos. lomce y políticas neoliberales*, Mira Editores, Zaragoza, 2014.
Bernstein, Emmanuel: «Summerhill. A follow-up study of its students», *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 8, n.º 2, 1968, pp. 123-136.
Bishop, Matthew y Green, Michael: *Philanthrocapitalism. How the Rich Can Save the World*, Bloomsbury Press, Nueva York, 2008.
Blankertz, Stefan: «The political dimension of free and home schooling», *Other Education. The Journal of Educational Alternatives*, vol. 4, n.º 2, 2015, pp. 185-188, bit.ly/3nDHb6I.
Bookchin, Murray: *Anarchism, Marxism, and the Future of the Left. Interviews and Essays, 1993-1998*, ak Press, Oakland, 1999.
—*Anarquismo social o anarquismo personal. Un abismo insuperable*, Virus Editorial, Barcelona, 2014.
Cappelletti, Ángel: *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*, La Malatesta, Madrid, 2010.
Caraballo Román, Charo, Barquín Molero, Ricardo y Recio Martínez, Joaquín (eds.): *La propuesta de la educación popular*, Atrapasueños, Sevilla, 2003.
Carbonell, Jaume: «El aprendizaje de la autogestión. Escuela Libre "Paideia"», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 247, 1996, pp. 38-46.
—«Discursos y prácticas. La pedagogía oficial y la pedagogía no oficial», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 326, 2003, pp. 106-113.
—*Pedagogías del siglo xxi. Alternativas para la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona, 2015.
—«¿Innovar o transformar?», *El Diario de la Educación*, 22 de mayo de 2019, bit.ly/3CgMVt9.
Carneros Revuelta, Sergio: *La escuela alternativa. Un modelo en búsqueda de la Justicia Social y Ambiental* (tesis doctoral inédita), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018, bit.ly/3Eoo7A5.
Carneros Revuelta, Sergio y Murillo, Francisco Javier: «Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental. Autoconcepto, autoestima y respeto», *reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 15, n.º 3, pp. 129-150, bit.ly/3nEXe3U.
Carrasquer, Félix: *La Escuela de Militantes de Aragón. Una experiencia de autogestión y de análisis sociológico*, foil, Barcelona, 1978.
—*Una experiencia de educación autogestionada. Escuela Eliseo Reclús, calle Vallespir, 184, Barcelona*, Descontrol, Barcelona, 2015.
Castellanos, Heloísa: «La educación integral», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2012, pp. 29-42.
Castillo Bravo, Natalia: *Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del s. xxi en España. Una aproximación fenomenológica a acompañantes de tres proyectos* (trabajo final de máster inédito), Universidad de Valladolid, 2020, bit.ly/3jYykeH.

Centre for Self Managed Learning: *Report of an inquiry into Summerhill School, Leiston, Suffolk*, enero del 2000, bit.ly/3HbrGfh.
Ciabatti, Patrizia, Deidda, Beniamino, Rosi, Mario y Selvi, Paola: *Contraescuela. Alumnos de Barbiana*, Zero-zyx , Madrid, 1973.
Codello, Francesco: «La educación... autogestionada», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2012, pp. 69-70.
Colectivo Cero a la izquierda: *Por un aprendizaje libertario. Escritos y documentos del Sindicato de Enseñanza de la cnt*, Campo Abierto, Madrid, 1977.
Colectivo La Prospe: *La Prospe. Escuela viva. 40 años construyendo cultura popular. 1973-2013*, Queimada, Madrid, 2014.
Colectivo Paideia: *Una escuela libre*, Ziggurat, Madrid, 1985.
—«Monográfico Escuelas Alternativas», *A Rachas. Boletín de la Escuela Libre Paideia*, Mérida, 2001.
—«Monográfico Escuelas Alternativas», *A Rachas. Boletín de la Escuela Libre Paideia*, Mérida, 2012, p. 5, bit.ly/3EohcqK.
Contreras Domingo, José: «Una educación diferente», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, 2004, pp. 12-17.
Cornaton, Michel: *Análisis crítico de la no-directividad*, Marsiega, Madrid, 1977.
Cortavitarte Carral, Emili: *Movimiento libertario y educación. Principios básicos, Ferrer Guardia, los maestros racionalistas y la experiencia del cenu*. Ponencia presentada en las Jornadas de Pedagogía Libertaria, Granada, abril de 2012, bit.ly/3qp9VmJ.
—*Movimiento libertario y educación en España (1901-1939)*, Calumnia, Mallorca, 2019.
Cuevas Marín, Pilar: «Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial», en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. I, Abya-Yala, Quito, 2013, pp. 69-103.
Cuevas Noa, Francisco José: «La línea rojinegra educativa del anarquismo español», *Historia Actual Online*, n.º 21, 2010, pp. 101-109, bit.ly/319nex1.
—*Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria* (2.ª ed.), Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, Madrid, 2014.
—«Las posibilidades de la autogestión en la enseñanza pública», en Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coords.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley*, Volapük, Guadalajara, 2018, pp. 205-210.
Darling, John: «A. S. Neill on democratic authority. A lesson from Summerhill?», *Oxford Review of Education*, vol. 18, n.º 1, 1992, pp. 45-57, bit.ly/3CI1LJm.
De Cambra Bassols, Jordi: *Anarquismo y positivismo. El caso Ferrer*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1981.
Delgado, Buenaventura: *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*, ceac, Barcelona, 1982.
Díaz, Carlos: *Manifiesto libertario de la enseñanza*, La Piqueta, Madrid, 1978.
Díaz, Carlos y García, Félix: *Ensayos de pedagogía libertaria*, Zero-zyx, Madrid, 1980.

Diez, Xavier: «L'Escola Nova 21 certifica el seu fracàs», *Espai de Dissidència,* 7 de febrero de 2021, bit.ly/3GJgxSB.

Egorov, Semion Filippovich: «León Nikolaievich Tolstoi (1828-1910)», *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. 18, n.º 3, 1988, pp. 663-675, bit.ly/3GpsL1y.

Encina, Javier, Ezeiza, Ainhoa y Urteaga, Emiliano (coords.): *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley,* Volapük, Guadalajara, 2018.

Engels, Friedrich: *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Júcar, Madrid, 1979.

Escuela Popular La Prospe de Madrid: «La educación popular y nosotr@s que la queremos tanto», en Charo Caraballo Román, Ricardo Barquín Molero y Joaquín Recio Martínez (eds.), *La propuesta de la educación popular*, Atrapasueños, Sevilla, 2003, pp. 27-40.

Faure, Sébastien: *La Ruche. Una experiencia pedagógica*, La Malatesta-Tierra de Fuego, Madrid, 2013.

Feito Alonso, Rafael: «La *beautiful people* de la escuela pública», febrero de 2020, bit.ly/3GnPewS.

Fernández Liria, Carlos, García Fernández, Olga y Galindo Ferrández, Enrique: *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017.

Ferrer i Guàrdia, Francesc: *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, La Malatesta, Madrid, 2013.

Fontán Jubero, Pedro: *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la autogestión educativa*, ceac, Barcelona, 1978.

Foucault, Michel: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2012.

Freinet, Célestin: *Consejos a los maestros jóvenes* (3.ª ed.), Laia, Barcelona, 1978.

Freinet, Élise: *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna*, Laia, Barcelona, 1975.

Freire, Heike: «Zoe Readhead. Summerhill, realidad de una utopía», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 327, 2012, pp. 42-47.

—«Después de Summerhill», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 427, 2012, pp. 44-49.

Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar* (2.ª ed.), Siglo xxi, Buenos Aires, 2010.

Fremeaux, Isabelle y Jordan, John: «Anarchist pedagogy in action, Paideia, Escuela Libre», en Robert H. Haworth (ed.), *Anarchist Pedagogies. Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, pm Press, Oakland, 2012, pp. 107-123.

Fundación Botín: *Dossier del programa Educación Responsable*, 2011.

Fundación Telefónica: «Escuelas Creativas. Ferran Adrià valora los resultados del proyecto» [audiovisual], bit.ly/3y7AbUu.

Gadotti, Moacir: *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo xxi, México df, 2003.

Gallo, Silvio: «O paradigma anarquista em educação», *Nuances. Revista do Curso de Pedagogia*, n.º 2, 1996, bit.ly/3vX8LPV.

—*Pedagogía libertaria. Principios político-filosóficos*, Tierra de Fuego, La Laguna, 2009.

—«Estúpida retórica. Algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2012, pp. 49-58.

Garcés, Marina: *Nueva ilustración radical*, Anagrama, Barcelona, 2017.

García López, Erwin Fabián y Poveda García, Diego Armando: «Características de un Colegio Realmente Alternativo», *Educaciones Alternativas. Alternativas a la Educación. Educación Sin Escuela Colombia*, 2018, bit.ly/3ooEw99.

García Moriyón, Félix (ed.): *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier*, Zero, Madrid, 1986.

García Olivo, Pedro: *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Virus Editorial, Barcelona, 2009.

García, Almudena: *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*, Litera, Albuixech, 2017.

García, Héctor C. y Olmeda, Alfredo: *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*, La Neurosis o Las Barricadas, Madrid, 2015.

Giacomoni, Valeria: «La evolución del concepto de pedagogía libertaria. De la teoría a la práctica», *Germinal*, n.º 5, 2008, pp. 85-98, bit.ly/3nwmSIg.

—*Joan Puig Elías. Anarquismo, pedagogía y coherencia*, Descontrol, Barcelona, 2017.

Giménez Martret, Ricard: *Pensamiento libertario y educación social*, uoc, Barcelona, 2017.

Girardi, Giulio: *Por una pedagogía revolucionaria*, Laia, Barcelona, 1977.

Giroux, Henry: «La Pedagogía crítica en tiempos oscuros», *Praxis Educativa*, vol. 17, n.º 2, 2013, bit.ly/3wbPhHp.

Gosálvez, Patricia: «Los jesuitas revolucionan el aula», *El País*, 29 de marzo de 2015, bit.ly/3bhoPQ3.

Gray, Peter y Chanoff, David: «Democratic schooling. What happens to young people who have charge of their own education?», *American Journal of Education*, vol. 94, n.º 2, pp. 182-213, bit.ly/3qqwQy2.

Greenberg, Daniel: *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*, Marién Fuentes y Javier Herrero, Alicante, 2003.

Greenberg, Daniel y Sadofsky, Mimsy: *Legacy of Trust. Life After the Sudbury Valley School*, Sudbury Valley School Press, Framingham, 1992.

Greenberg, Daniel, Sadofsky, Mimsy y Lempka, Jason: *The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni*, Sudbury Valley School Press, Framingham, 2005.

Gribble, David: «Good news for Francisco Ferrer. How anarchist ideals in education have survived around the world», en Jonathan Purkis y James Bowed (eds.), *Changing Anarchism. Anarchist Theory and Practice in a Global Age*, Manchester University Press, Mánchester, 2004, pp. 181-198, bit.ly/3jKPUD3.

—«Who asks the questions?», *Other Education. The Journal of Educational Alternatives*, vol. 1, n.º 1, 2012, pp. 141-151, bit.ly/3EpJa5a.

Groves, Tamar: «Freinet y los maestros españoles. La configuración de un movimiento social y pedagógico (1969-1983)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, n.º 30, julio-diciembre de 2017, pp. 133-154, bit.ly/3CEo1DP.

Grupo de Educación de Matadero Madrid: «Miembros», s. f., bit.ly/3Eml6jD.

Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas: *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2012.
Guimón, Pablo: «Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas», *El País*, 24 de marzo de 2019, bit.ly/3BlnpBO.
Gutiérrez Escudero, Vicente: *La tiza envenenada. Co-educar en tiempos de colapso. Primer manifiesto anti-andragógico*, La Vorágine, Santander, 2016.
Hameline, Daniel: «Comment armer les enfants des écoles», *Politique-hebdo*, 26 de noviembre de 1970.
Hameline, Daniel y Dardelin, Marie-Joelle: *La libertad de aprender. Justificación de la enseñanza no directiva*, Stvdivm, Madrid, 1973.
Haworth, Robert H. (ed.): *Anarchist Pedagogies. Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, pm Press, Oakland, 2012.
Hernández Salamanca, Óscar Gilberto: «La pedagogía socialista en la urss. Fundamentos para la configuración del individuo plenamente desarrollado», *Nodos y Nudos. Revista de la Red de Calificación de Educadores*, vol. 4, n.º 34, 2013, pp. 49-60, bit.ly/3bzDucx.
Herrera, Diego: *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino. 1898-1915* (tesina inédita), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010, bit.ly/3EBKcv3.
Hirtt, Nico: *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, caum, Madrid, 2001.
Huang, Viola: «Laying the foundations for democratic behavior. A comparison of two different approaches to democratic education», *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, vol. 8, n.º 15, 2014, pp. 29-68, bit.ly/2ZAhcF2.
Imbernón, Francisco: *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*, Graó, Barcelona, 2010.
Innovación Educativa Aragón: «Aragón se convierte esta semana en referente internacional de la innovación educativa a través de un congreso que reunirá a 1.400 personas», 2017, bit.ly/3BEGpvh.
Jansen, Søren y Jensen, Jesper: *El libro rojo del cole*, Nuestra Cultura, Madrid, 1979.
Jiménez, Francisco J.: «Francisco Cid, premio a la Excelencia e Innovación Educativa: "Lo fundamental es que el niño sea feliz"», *eldiario.es*, 28 de noviembre de 2016, bit.ly/3vXFLrl.
Ki-moon, Ban: «We have to turn responsibility of business into business of responsibility», *Discurso del secretario general de la onu en el Foro del Sector Privado para los Objetivos del Desarrollo del Milenio de la onu*, Nueva York, septiembre de 2008, bit.ly/3CeVrYJ.
Kozol, Jonathan: *Free Schools*, Houghton Mifflin, Boston, 1972.
Kropotkin, Piotr: *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*, Madre Tierra, Móstoles, 1989.
Lagos Mieres, Manuel: *Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927)*, Centro de Estudios Sociales Inocencio Pellegrini Lombardozzi, Santiago de Chile, 2013.
Lapassade, Georges: *La autogestión pedagógica*, Gauthier-Villars, París, 1971.
Lara, Francisco y Bastida, Francisco: *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*, Popular, Madrid, 1982.

Ledesma Reyes, Manuel y Marrero Acosta, Javier: «Construyendo la democracia. El papel de las "alternativas pedagógicas"», en *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*, Arteleku, Centro José Guerrero, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Universidad Internacional de Andalucía y unia arteypensamiento, bit.ly/3EBjuCP.
Lenoir, Hugues: «La educación libertaria», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2012, pp. 43-48.
—«Educación y pedagogía en la tradición libertaria», *Revista Erosión*, vol. 2, n.º I, 2013, pp. 45-54.
Lerena, Carlos: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid, 1983.
—*Escuela, ideología y clases sociales en España*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1989.
Levy, Carl y Adams, Matthew S. (eds.): *The Palgrave Handbook of Anarchism*, Palgrave MacMillan, Cham, 2010.
Llopis, Enric: «Entrevista al profesor de Historia Emili Cortavitarte, autor de *Movimiento libertario y educación en España (1901-1939)*: "Los maestros anarquistas potenciaron los valores y la inclinación personal de cada alumno"», *Rebelión*, 28 de diciembre de 2019, bit.ly/3GyziYC.
Lobrot, Michel: *La pédagogie institutionelle*, Gauthier-Villars, París, 1966.
Lorenzo Lacruz, Juan: «Reflexiones en torno a la vigencia de la teoría educativa crítica y las prácticas pedagógicas emancipadoras», 2015, bit.ly/3CEtue7.
Lundgren, Ulf P.: «pisa como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa pisa», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, n.º 2, 2013, pp. 15-29.
Makárenko, Anton S.: *Problemas de la educación escolar soviética*, Progreso, Moscú, 1975.
—*Colectividad y educación*, Nuestra Cultura, Madrid, 1979.
Malatesta, Errico: *La Anarquía y el método de la Anarquía* (6.ª ed.), Premià Editora, Tlahuapan (México), 1989, bit.ly/3BnHAig.
Maley, Cory D.: «Anarchism and education in the academy. An essay review», *Education Review*, vol. 13, n.º 7, 2010, pp. 1-20, bit.ly/2ZykoAA.
Manacorda, Mario A.: *El principio educativo en Gramsci*, Sígueme, Salamanca, 1977.
Manos Invisibles: «Investigación militante», s. f., bit.ly/3otStuK.
Martín Luengo, Josefa: *Desde nuestra escuela Paideia*, Madre Tierra, Móstoles, 1990.
—*La Escuela de la Anarquía*, Madre Tierra, Móstoles, 1993.
—*Para educar en la libertad*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2016.
Martín Luengo, Josefa y Colectivo Paideia: *Paideia. 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*, Villakañeras, Madrid, 2006.
Martínez Bonafé, Jaume: «Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, n.º 1, 2001, bit.ly/335djJZ.
—«¿Qué significan hoy los Movimientos de Renovación Pedagógica?», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 311, 2002, pp. 85-89.

Martínez Escárcega, Rigoberto: *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*, Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica, Chihuahua, 2014.
Martínez, Miguel Ángel: *Propuestas educativas del movimiento libertario en Madrid durante la Guerra Civil*, Fundación Salvador Seguí, Madrid, 2016.
Martínez-Celorrio, Xavier: «El modelo agotado de secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas», *eldiario.es*, 10 de marzo de 2015, bit.ly/2XPTUKH.
Mascaró, Laura: *Educación a la Carta. Un documental sobre libertad educativa* [audiovisual], 16 de octubre de 2015, bit.ly/3Gs6BvH.
—«Proyecto de educación financiera», 2017, bit.ly/3GwVYrJ.
Mella, Ricardo: *Cuestiones de enseñanza libertaria*, Zero-zyx, Madrid, 1979.
—«Cuestiones de enseñanza», en Félix García Moriyón (ed.), *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier*, Zero, Madrid, 1986, pp. 50-62.
—*El problema de la enseñanza y otros escritos*, La Neurosis o Las Barricadas, Madrid, 2013.
Mendel, Gérard y Vogt, Christian: *El manifiesto de la educación* (6.ª ed.), Siglo xxi, México df, 1978.
Mendes, Nelson: *A ti profesor, ¡yo acuso!* (2.ª ed.), Nuestra Cultura, Madrid, 1980.
Menegaki, Maria: *Un análisis crítico al movimiento por el cambio educativo en Cataluña.* Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Antropología, aibr 2019, Pensar culturas, cambiar mundos, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, julio de 2019.
Mercogliano, Chris: *Making It Up as We Go Along. The Story of the Albany Free School,* Heinemann, Portsmouth, 1998.
Miller, Ron: *Free Schools, Free People. Education and Democracy After the 1960s*, State University of New York Press, Albany, 2002.
Monés, Jordi, Solà, Pere y Lázaro, Luis Miguel: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria. Elementos para un debate*, Icaria, Barcelona, 1977.
Moreno Romero, Carlos: *Desescolarización democrática para la justicia social. Un estudio etnográfico de una experiencia pedagógica libre y democrática en España* (tesis doctoral inédita), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2018, bit.ly/3BEHMtF.
Moro, Wenceslao: «Educación Popular. Un acercamiento a una práctica libertaria», en Charo Caraballo Román, Ricardo Barquín Molero y Joaquín Recio Martínez (eds.): *La propuesta de la educación popular*, Atrapasueños, Sevilla, 2003, pp. 41-55.
Mueller, Justin: «Anarchism, the State, and the role of education», en Robert H. Haworth (ed.), *Anarchist Pedagogies. Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, pm Press, Oakland, 2012, pp. 14-31.
Muñiz, Andrés: «Más de 400.000 familias han sido desahuciadas durante la crisis», *Público*, 26 de julio de 2012, bit.ly/3Elhw9E.
Mur Mata, Miguel: «Educación libertaria en Aragón, 1936-38», *Aula*, n.º 8, 1996, bit.ly/3qt9U17.
Neill, Alexander Sutherland: *Hablando sobre Summerhill*, Editores Mexicanos Unidos, México df, 1979.
—*El Nuevo Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, México df, 1994.
—*Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños* (25.ª reimpr.), Fondo de Cultura Económica, México df, 2005.
Neuvapert, María: «Clases sin pizarra, matrícula de honor en humanidad», *eldiario.es*, 1 de enero del 2015, bit.ly/3Elr5W0.
Oltermann, Philip: «Así es la escuela de Berlín que pone de cabeza el sistema educativo alemán», *eldiario.es*, 10 de julio de 2016, bit.ly/30TodRE.
Palacios, Jesús: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (6.ª ed.), Laia, Barcelona, 1984.
Parajuá, Daniel: «No se puede hacer nada. Se puede hacer todo», en Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos*, Eleuterio, Santiago de Chile, 2012, pp. 111-127.
Pazos, Pablo: «Monserrat del Pozo: "Hay alumnos que se sienten como una mesa, pero todos son inteligentes"», *ABC*, 17 de julio de 2015, bit.ly/3blTyOM.
Ponce, Aníbal: *Educación y lucha de clases*, Akal, Madrid, 2005.
Proyecto Educativo Libertario: *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*, Indómita, Santiago de Chile, 2014.
Puche, Paco: «avina y Ashoka, fundaciones del amianto y de los transgénicos, en sus propias redes», *El Observador*, 2012, bit.ly/3CnQjSS.
—«Avina y Ashoka», s. f., bit.ly/3qB8DoJ.
Puche, Paco, Aguilera Klink, Federico, Carpintero, Óscar, Naredo, José Manuel y Riechmann, Jorge: *Multinacionales y movimientos sociales. Resistir al «lobby oculto»*, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2012, bit.ly/3vXZ7g8.
Puig Rovira, Josep M.: «Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias», en Jaume Trilla, *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*, Graó, Barcelona, 2001, pp. 151-176.
Purkis, Jonathan y Bowed, James (eds.): *Changing Anarchism. Anarchist Theory and Practice in a Global Age*, Manchester University Press, Mánchester, 2004.
Readhead, Henry: *Una educación completa del niño*. Ponencia presentada en el II Ciclo de conferencias Entendiendo la Educación, Universidad Complutense de Madrid, mayo de 2015.
Redacción El Salto: «bbva y Banco Santander financian el 60 % del armamento en España», *El Salto*, 26 de julio de 2019, bit.ly/30NVuGv.
Robin, Paul: «Manifiesto de los partidarios de la educación integral», en vv. aa., *La (A) en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*, La Malatesta, Madrid, 2013, pp. 45-53.
Rodríguez, Manuel «Txelu»: *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria,* Volapük, Guadalajara, 2015.
Rodríguez, Pau: «La innovación educativa ante la segregación escolar», *eldiario.es*, 9 de noviembre de 2016, bit.ly/3Em9FIW.
Rogero, Julio: «Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 1, 2010, pp. 141-166, bit.ly/2XRbTjV.
—«La cara oculta de la innovación», *El Diario de la Educación*, 10 de septiembre de 2019, bit.ly/3jIkCwl.

ROGERS, Carl: *Liberté pour apprendre?*, Durod, París, 1972.
—*Libertad y creatividad en educación*, Paidós, Barcelona, 1982.
—*El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Barcelona, 1993.
ROJAS PAZ, Lorena, ALVARADO RODRÍGUEZ, Angy y MEDINA, Fernando: «Un millar de niños desahuciados en Madrid en los últimos cuatro años», *El Mundo*, 14 de agosto de 2019, bit.ly/2ZDcsyt.
RUANO BELLIDO, Raúl (ed.): *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*, El Viejo Topo, Mataró (Barcelona), 2013.
RUIZ, Paqui, NARVÁEZ, Pepe y SILVA, Juanma: *Desmontando la escuela neoliberal*, MRP Aula Libre, Aragón, 2016.
SADOFSKY, Mimsy: «Sudbury Valley School. Una escuela de vanguardia para niños independientes», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, 2004, pp. 25-29.
SÁNCHEZ COBOS, Amparo: *Una educación alternativa. Las escuelas racionalistas en Cuba (1902-1925)*, Tierra de Fuego, La Laguna, 2010.
SARACENO, Chiara: *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*, Libros de Confrontación, Barcelona, 1977.
SARDU, Ayelén: «Una molesta piedra en el camino. Educación Anarquista», *Revista THEOMAI. Estudios sobre Sociedad y Desarrollo*, vol. 17, pp. 191-199, bit.ly/3c1TVP5.
SAURA, Geo: «Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa. La red global Teach For All en España», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 9, n.º 2, 2016, pp. 248-264, bit.ly/2ZB3Us3.
SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Libros de Confrontación, Barcelona, 1973.
SEIZ RODRIGO, David: «Desescolarizando la escuela. Las experiencias educativas de Summerhill y Paideia», *Libre pensamiento*, n.º 64, primavera de 2010, pp. 12-19.
SERRANO, Bárbara y MORÁN, Juan: «La escuela tradicional está destrozando el presente y futuro de tus hijos», *El Confidencial*, 6 de diciembre de 2015, bit.ly/2ZG4rc5.
S. F.: «¿Qué valoran los padres a la hora de elegir colegio?», *ABC*, 31 de marzo de 2016, bit.ly/3ElTziw.
SHALOM, Yehuda Bar: *Educating Israel. Educational Entrepreneurship in Israel's Multicultural Society*, Palgrave Macmillan, Londres, 2006.
SHANTZ, Jeffery: «Spaces of learning. The anarchist Free Skool», en Robert H. Haworth (ed.), *Anarchist Pedagogies. Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, PM Press, Oakland, 2012, pp. 124-144.
SHOTTON, John: *No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britain 1890-1990*, Libertarian Education, Bristol, 1993.
SIGÜENZA, Ana: «Pedagogía libertaria», *Tierra y Libertad*, n.º 253, 2009, bit.ly/3bgX11q.
SMITH, Michael: *The Libertarians and Education*, Allen & Unwin, Crows Nest, 1983.
SNYDERS, Georges: *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* (2.ª ed.), Paidós, Barcelona, 1978.
—*Escuela, clase y lucha de clases*, Comunicación, Madrid, 1978.
SOLÀ I GUSSINYER, Pere: *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*, Edicions 62, Barcelona, 1980.
—«Francisco Ferrer Guardia: La Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista», en Jaume Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2001, pp. 41-68, bit.ly/3GwY7nQ.
SOTO, Adrián: «Breve ensayo sobre la Escuela Libre Paideia», en Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coords.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley*, Volapük, Guadalajara, 2018, pp. 377-398.
SPRING, Joel: *Introducción a la educación radical*, Akal, Madrid, 1978.
STEGMANN, Josefina G.: «Lengua y Ciencias están en internet, los jóvenes tienen que hacer cosas prácticas», *ABC*, 1 de marzo de 2017, bit.ly/3vJZfzL.
—«Adiós a los niños "diez": el éxito está en la inteligencia emocional», *ABC*, 23 de septiembre de 2018, bit.ly/3ngdXeV.
STUARDO-CONCHA, Miguel: *El Global Teacher Prize Chile. ¿Reconocimiento docente o estrategia de* marketing *y neoliberalización filantrópica?*, Comunidad EJS, s. f., bit.ly/3GqeyCp.
SUCHODOLSKI, Bogdan: *Fundamentos de pedagogía socialista*, Laia, Barcelona, 1976.
—*Tratado de Pedagogía* (4.ª ed.), Península, Barcelona, 1979.
SUISSA, Judith: «Anarchy in the classroom», *New Humanist*, 2007, bit.ly/3nTc07g.
—«Anarchism, Utopias and Philosophy of Education», *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35, n.º 4, junio de 2008, pp. 627-646, bit.ly/3Czs0Sk.
—*Anarchism and education. A philosophical perspective* (2.ª ed.), PM Press, Oackland, 2010, bit.ly/3EnVcMC.
—«Anarchist education», en Carl Levy y Matthew S. Adams (eds.), *The Palgrave Handbook of Anarchism*, Palgrave MacMillan, Cham, 2019, pp. 511-529, bit.ly/2XSUPKe.
SURIANO, Juan: *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*, Manantial, Buenos Aires, 2004.
TIANA FERRER, Alejandro: «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 2, 1983, pp. 113-122, bit.ly/3BnTxEI.
—*Educación libertaria y revolución social*, Escuela Abierta, Madrid, 1987.
TOMASSI, Tina: *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Madre Tierra, Móstoles, 1988.
TRASATTI, Filippo: *Actualidad de la pedagogía libertaria*, Popular, Madrid, 2005.
TRILLA, Jaume (ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2001.
—«Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas», en Jaume Trilla (ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona, 2001, pp. 123-150, bit.ly/3GwY7nQ.
—«La crítica a lo establecido y la práctica transformadora», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 428, 2021, pp. 50-54.
VALENCIA HERRERA, Ana María y LUQUE GUERRERO, Eduardo: «Las fundaciones ¿filantropía neoliberal? Esa cosa llamada sistema», *Crónica Popular*, 4 de mayo de 2019, bit.ly/3BlfggL.
VALLESPÍN, Ivanna: «Una escuela en la que se aprende a vivir», *El País*, 25 de marzo de 2019, bit.ly/3mlaOKo.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando: «Clases sociales, pedagogías y Reforma educativa», en Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coords.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que queremos, y el Poder es su ley,* Volapük, Guadalajara, 2018, pp. 173-203.
VÁSQUEZ, Aïda y OURY, Fernand: *Vers une pédagogie institutionelle*, Maspéro, París, 1967.
—*De la classe coopérative à la pédagogie institutionelle*, Maspéro, París, 1971.
—*Hacia una pedagogía del siglo XX* (3.ª ed.), Siglo XXI, México DF, 1974.
VILLARINO, Ángel: «El "boom" de la educación libre en España», *El Confidencial*, 29 de noviembre de 2015, bit.ly/2ZsPvhh.
WARD, Colin: *Talking Schools*, Freedom Press, Londres, 1995.
WILD, Rebeca: *Libertad y límites. Amor y respeto*, Herder, Barcelona, 2013.
—*Aprender a vivir con niños. Ser para educar*, Herder, Barcelona, 2016.
WILSON, Marguerite Anne Fillion: «Radical democratic schooling on the ground. Pedagogical ideals and realities», *Sudbury school. Ethnography and Education*, vol. 10, n.º 2, 2015, pp. 121-136, bit.ly/3jYGOSZ.
ZIBECHI, Raúl: «Los movimientos sociales como espacios educativos», en Iván Illich, Gustavo Esteva, Madhu Prakash, Dana Stuchul y Raúl Zibechi, *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la pedagogía*, El Rebozo, San Andrés Huayapam (Oaxaca), 2007, pp. 61-75.
ZUBILLAGA, Ainara y GORTAZAR, Lucas: «Innovación educativa. ¿Mejoras para la inclusión o excusas para la segregación?», *El Diario de la Educación*, 22 de enero de 2020, bit.ly/3q08uen.

ÍNDICE ONOMÁSTICO

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

R

ÍNDICE TEMÁTICO



Impreso en febrero de 2022
en Romanyà Valls
La Torre de Claramunt